

ANITA WIECHEL

OLIKA PERSONALGRUPPERS ÅSIKTER OM BARN I FÖRSKOLA OCH PÅ LÅGSTADIUM

Barn som deltagit i samverkan förskola-lågstadium

Barn med särskilda behov av stöd och stimulans

CWK GLEERUP

1981



Digitized by the Internet Archive
in 2026

OLIKA PERSONALGRUPPERS ÅSIKTER OM BARN I FÖRSKOLA OCH PÅ LÅGSTADIUM

BARN SOM DELTAGIT I SAMVERKAN FÖRSKOLA-LÅGSTADIUM
BARN MED SÄRSKILDA BEHOV AV STÖD OCH STIMULANS

AV
ANITA WIECHEL

Fil kand., Sm

AKADEMISK AVHANDLING

som för avläggande av filosofie doktorsexamen vid
samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet
kommer att till offentlig granskning framställas i
sal E 126 å Lärarhögskolan i Malmö, lördagen den 3 okt
1981, kl 10.00.

Organisation LUND UNIVERSITY Department of Educational Research Box 23501 S-200 45 Malmö, Sweden	Document name DOCTORAL DISSERTATION	
Author(s) Anita Wiechel	Date of issue October, 1981	
	CODEN: LUSADG/(SAPP-1019)/1-242/(1981)	
Author(s) Anita Wiechel	Sponsoring organisation	
Title and subtitle OPINIONS OF DIFFERENT STAFF GROUPS ABOUT CHILDREN IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL Children who have participated in co-operation between pre-school and primary school Children in special need of support and stimulation		
Abstract This work contains an account of two investigations made in connection with a project entitled "Co-operation between pre-school and primary school". The main aim of the project was to examine conditions that might promote continuity for children when they transfer from pre-school to primary school at the age of seven. In both investigations interviews have been used. The first study contains: 1. Objectives of primary school teachers connected with the school start and what they consider to be characteristic of children who they consider find it difficult and easy respectively to adjust to school life. 2. Primary school teachers' opinions concerning adjustment to school for children who participated in an experiment in co-operation between pre-school and primary school as opposed to the adjustment shown by children who did not take part in this experiment. 3. What significance primary school teachers consider general pre-school will have for adjustment to school and for instruction given at primary school. The second study contains: 1. What pre-school teachers, primary school teachers, pre-school teams (psychologists and welfare officers) and school psychologists mean by the official definition in Sweden of "children in special need of support and stimulation". 2. How many children in one and the same group of pupils were considered by pre-school teachers, primary teachers and school psychologists to be "children with special needs" and how these groups of staff describe such children. 3. Measures undertaken by pre-school and primary school on behalf of such children. 4. Opinions of pre-school teachers, pre-school teams and school psychologists concerning their working conditions and available opportunities of giving special support and stimulation and, furthermore, the importance they attach to collaboration between pre-school and primary-school in this connection.		
Key words Co-operation, handicapped children, pre-school, primary school, problem children, school start, special education, teacher attitudes.		
Classification system and/or index terms (if any)		
Supplementary bibliographical information	Language Swedish	
ISSN and key title ISSN 0346-9526 STUDIA PSYCHOLOGICA ET PEDAGOGICA	ISBN 91-40-04785-7	
Recipient's notes	Number of pages 242	Price
	Security classification	

Distribution by (name and address)

LiberLäromedel, Öresundsvägen 1, S-221 05 Lund, Sweden

I, the undersigned, being the copyright owner of the abstract of the above-mentioned dissertation, hereby grant to all reference sources permission to publish and disseminate the abstract of the above-mentioned dissertation.

Signature

Anita Wiechel

Date September 1, 1981

ANITA WIECHEL

Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA
SERIES ALTERA LVI

ANITA WIECHEL

OLIKA PERSONALGRUPPERS ÅSIKTER OM BARN I FÖRSKOLA OCH PÅ LÅGSTADIUM

BARN SOM DELTAGIT I SAMVERKAN FÖRSKOLA-LÅGSTADIUM
BARN MED SÄRSKILDA BEHOV AV STÖD OCH STIMULANS

CWK GLEERUP

CWK Gleerup is the imprint for the scientific and
scholarly publications of LiberLäromedel Lund



Printed in Sweden, Infotryck ab, Malmö 1981
ISBN 91-40-0485-7
ISSN 0346-5926

Förord

Det arbete som här redovisas har utförts inom projektet Samverkan förskola-lågstadium (FÖL-projektet) som bedrivits vid Lunds universitet, pedagogisk-psykologiska institutionen i Malmö.

Många är de personer vid institutionen, som på olika sätt bidragit till att detta arbete kommit till stånd och kunnat utformas i det skick som här presenteras. Till alla dessa riktar jag ett varmt tack liksom till personal vid lärarhögskolans mediatek och reproavdelning.

Ett särskilt erkännande vill jag ge min handledare, docent Olof Magne. Han har med sitt kunnande väglett och hjälpt mig under hela arbetsprocessen fram till denna slutprodukt. Professor Åke Bjerstedt och professor Ebbe Lindell har givit mig värdefulla synpunkter och uppmuntran i slutskedet av mitt arbete. Detta gäller även docent Gunni Kärrby, fil.lic. Bertil Gran och fil.dr. Christer Fritzell. Docent Bernt Larsson har varit ett ovärderligt stöd vid den statistiska analysen av data. Institutionssekreterare Ingegerd Johansson förberedde materialet för maskinell databehandling och fil.kand. Agneta Sternerup genomförde denna.

Universitetslektor Muriel Spalding-Larsson har på ett utmärkt sätt översatt sammanfattningen till engelska. För den noggrant genomförda slutliga utskriften av manuskriptet tackar jag kansliskrivare Susanne Nordström.

Både praktisk och psykologisk hjälp under hela arbetstiden har jag fått av mina kamrater och medarbetare inom FÖL-projektet; projektledaren fil.lic. Birgitta Gran, fil.kand. Gunnel Ankarstrand-Lindström, metodiklärare Ulla Jacobsson, institutionssekreterarna Britt Kennedy, Birgitta Nilsson och Greta Ohlsson.

Jag står också i tacksamhetsskuld till social- och skolförvaltningarna i Burlöv och Malmö vilka givit tillstånd till de undersökningar vi gjort. Personal från dessa förvaltningar har under arbetets gång givit viktiga synpunkter på detta. Vidare önskar jag alldeles särskilt tacka de lärare i dessa kommuner som villigt delgivit oss sina erfarenheter av och synpunkter på barn

och arbete.

Till sist vill jag också ge uttryck för den tacksamhet jag känner gentemot min familj för att den så tålmodigt följt mitt arbete, särskilt då gentemot min make docent Lennart Wiechel, som inte bara givit synpunkter på mitt slutmanus utan också burit en större del av hemmets ekonomiska och praktiska bördor under min studietid.

Malmö, juni 1981

Anita Wiechel

Innehåll

FÖRORD	5
INLEDNING	11
<u>DEL I. INSKOLNING AV BARN SOM DELTAGIT I SAMVERKAN FÖRSKOLA-LÅGSTADIUM</u>	13
1. SKOLSTARTEN OCH SAMVERKAN FÖRSKOLA-LÅGSTADIUM	15
1.1 Barnets situation vid skolstarten	15
1.2 Lärarens situation vid skolstarten	19
1.3 Samverkan förskola-lågstadium	21
1.3.1 Samverkan förskola-lågstadium, ett internationellt problemområde	21
1.3.2 Försök kring samverkan mellan förskola och lågstadium i Sverige	22
1.3.3 Samverkan förskola-lågstadium inom FÖL-projektet	24
2. BESKRIVNING AV UNDERSÖKNINGEN	30
2.1 Syfte	30
2.2 Metod, bearbetning, redovisning	30
2.3 Undersökningsgrupper	32
3. RESULTAT	35
3.1 Lågstadielärarnas syn på inskolningen	35
3.2 Jämförelse mellan FÖL-barns och Ej FÖL-barns inskolning	44
3.2.1 Inskolning i klasser med avseende på antalet FÖL-barn i dessa	44
3.2.2 Jämförelse mellan gruppen FÖL-barn och övriga barn i klassen	45
3.2.3 Jämförelse mellan FÖL-barn och Ej FÖL-barn med avseende på deras förmåga att finna sig tillrätta i skolan	46
3.2.4 Skattningar av elevernas inskolningssvårigheter	47
3.3 Lärarnas syn på den allmänna förskolans betydelse för lågstadiets undervisning	50
4. SAMMANFATTNING AV RESULTATEN	57
5. DISKUSSION OCH REFLEKTIONER	60

<u>DEL II. BARN MED SÄRSKILDA BEHOV AV STÖD OCH STIMULANS</u>	69
1. UTGÅNGSPUNKTER	71
1.1 Bakgrund	71
1.2 Läraren som bedömare	73
1.2.1 Jämförelse mellan lärares och andra grupperns bedömningar	73
1.2.2 Olika faktorer som påverkar bedömningar	75
1.3 Några problem med begreppen "barn med särskilda behov av stöd och stimulans", "skolsvårigheter" och "handikapp"	78
1.3.1 Svårigheter att finna entydiga definitioner	78
1.3.2 Bakgrund till begreppens tillkomst	78
1.4 Något om åtgärder i förskolan och grundskolan	88
1.4.1 Mål	88
1.4.2 Organisation och arbetssätt	89
1.4.3 Effekten av specialpedagogiska insatser	90
1.4.4 Utbildning av personal och föräldrar	91
1.5 Sammanfattande punkter	92
2. BESKRIVNING AV UNDERSÖKNINGEN	94
2.1 Syften	94
2.2 Undersökta grupper	94
2.3 Intervjuundersökningen	97
2.3.1 Beskrivning	97
2.3.2 Bearbetning och redovisning	98
2.4 Skattningar och prov	100
2.4.1 Förskollärarnas bedömningsschema och störningslista	101
2.4.2 Nybörjarformuläret	101
2.4.3 Inskolningsprovet	102
2.4.4 Bearbetning och redovisning	102
2.5 Två metoder att studera vad personalgrupperna avser med "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"	102
2.6 Bortfall	103
2.7 Felkällor	104
2.8 Faktoranalyser	105
2.8.1 Förskollärarnas bedömningsschema	105
2.8.2 Lågstadielärarnas bedömningsschema, nybörjarformuläret	108
2.8.3 Jämförelser	109
3. RESULTAT	111
3.1 Vad personalgrupperna avser med "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"	111
3.1.1 Förskollärarna	111
3.1.2 Lågstadielärarna	112
3.1.3 Förskoleteamen	113
3.1.4 Skolpsykologerna	115
3.1.5 Jämförelser	116

3.2	Personalgruppernas beskrivningar av "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" samt antalet barn med dessa behov i den aktuella barngruppen	118
3.2.1	Personalgruppernas beskrivningar av "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"	119
3.2.2	Antalet barn med olika typer av svårigheter	131
3.2.3	Samband mellan olika typer av svårigheter	135
3.2.4	Antalet "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"	136
3.3	Förskollärarnas och lågstadielärarnas skattningar av barnen	140
3.3.1	Förskollärarnas skattningar	140
3.3.2	Lågstadielärarnas skattningar	145
3.3.3	Jämförelser mellan förskollärarnas och lågstadielärarnas skattningar	148
3.4	Barnens resultat på inskolningsprovet	151
3.5	Förskollärarnas förutsägelser om vilka barn som kan få skolsvårigheter	152
3.6	Åtgärder i förskolan och på lågstadiet för barn i den aktuella barngruppen	157
3.6.1	Åtgärder i förskolan	157
3.6.2	Åtgärder på lågstadiet	162
3.6.3	Jämförelser	164
3.7	Personalgruppernas syn på sina arbetsförhållanden	165
3.7.1	Förskollärarnas arbetsförhållanden	165
3.7.2	Förskoleteamens arbetsförhållanden	177
3.7.3	Skolpsykologernas arbetsförhållanden	181
3.8	Sammanfattning av resultaten	191
4.	DISKUSSION	202
5.	SLUTSATSER OCH REKOMMENDATIONER	212
	SUMMARY	215
	REFERENSER	225
	BILAGOR	235

Inledning

Denna avhandling redovisar delar av det forsknings- och utvecklings-
samverkan förenings-lägstadium (FÖL). Det är ett forsknings- och utvecklings-
projekt som genomförs vid Lunds universitet, pedagogisk psykologiska
institutionen i Malmö. Forskningsgruppen består av lärare från förskolelärares-
och utvecklingscentrum och i samverkan med andra och utbildningsvetenskaperna
i Malmö och har för löstiden 1971/72-1976/77. Åren 1976-1977 redovisar för beräkna-
det till projektet samt dess verksamhetsplanering och förhållanden i de
grundar. Projektets övergripande syfte är att utvärdera kvaliteten i barns
utveckling i äldre och yngre utbildningar. I den projektets fyra delområden
angreps detta på olika sätt. Delområdena var:

1. Utveckling av verksamhetsplanering och material. Del 1 för att ge förskolan
ett material nytt i innehåll efter riktlinjer för den kvalitativa och kvanti-
tativa utvärderingen av förskolan som för närvarande sker i Sverige, dels
för att ge underlag för samverkan med lägstadiet.
2. Utveckling av former för samverkan mellan förskola och lägstadium med
syfte att utvärdera kvaliteten i barns utveckling i äldre och yngre
utbildningar.
3. Undersökningar av studie av barn med särskilda behov av stöd och stimu-
lation.
4. Utveckling av former för ökad kontakt med föräldrar och föräldra-
utbildning i samband med studieövergångar.

Avsnittet visar en sammanfattande framställning av två underutvärderingar
nämligen en studie inom delområde 2 med titeln

"Utveckling av barn som deltagit i samverkan mellan förskola och lägstadium" (Wiechel, 1976)

samt redovisning av delområde 3 med titeln

"Barn med särskilda behov av stöd och stimulation. Förskolläraren, lägstadieläraren, förskoleläsaren och utvecklingsvetenskapernas delar" (Wiechel, 1976)

Både dessa avsnitt, under benämnda del I respektive del II, berör således
problematisering övergången förskola-lägstadium. Del I behandlar hur lägstadielärare ser på barnens inledning, deras första tid i skolan och hur

lärarna bedömer att barn som deltagit/ej deltagit i samverkan mellan stadierna klarat av sin skolstart. Lågstadielärarna ger här också synpunkter på förskolans betydelse för lågstadiet. Del II handlar om hur olika personalgrupper tolkar begreppet "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" teoretiskt och praktiskt samt om vilka åtgärder man vidtagit för dessa barn på de olika stadierna. Del II tar även upp hur personalen ser på sina arbetsförhållanden och vilka möjligheter som finns att ge extra stöd och stimulans till vissa barn. Tyngdpunkten i studien kommer att ligga på denna senare del. Huvudsyftet med den är att undersöka hur personal i förskola och på lågstadiet uppfattar och upplever barn och barns svårigheter. I både förskola och grundskola möter barnen olika personalgrupper. Såväl inom som mellan dessa kan olika åsikter om, attityder till samt förväntningar och krav på barnen förekomma, faktorer som påverkar hur man handlar gentemot barnen. Dessa eventuella skiljaktigheter kan skapa svårigheter för barnen vid t ex övergången från förskola till lågstadium men också orsaka problem i samarbetet mellan olika personalgrupper. I båda skolformerna förordas samverkan för barnens bästa, särskilt inom elevvårdsarbetet. Samarbete ska ske såväl inom som mellan respektive stadium.

I Läroplan för grundskolan (Lgr 80, Skolöverstyrelsen, 1980) krävs samarbete för "att främja en samstämmighet i synen på barns utveckling" (s 26) och i Arbetsplan för förskolan (Socialstyrelsen, 1975) understryks "betydelsen av att det finns samstämmighet mellan förskolans och skolans sätt att stimulera barnens utveckling och möta deras behov" (s 137).

Mot denna bakgrund kan följande frågor ställas: Vad har olika personalgrupper i förskola och på lågstadium för åsikter om barn? Finns det olikheter i gruppernas uppfattningar? Vari består i så fall dessa olikheter?

Det är huvudsakligen dessa frågor detta arbete vill försöka ge svar på.

DEL I.

*INSKOLNING AV BARN SOM DEL-
TAGIT I SAMVERKAN FÖRSKOLA
– LÅGSTADIUM*

1. Skolstarten och samverkan förskola – lågstadium

1.1 Barnets situation vid skolstarten

När barnen börjar skolan möter de en miljö som kan vara ny för dem både i fysisk, psykisk och social bemärkelse. De ska finna sig tillrätta i nya lokaler och med nya människor och anpassa sig efter regler och normer som kan vara annorlunda eller främmande för dem. Skolan kan också för en del barn vara deras första kontakt med samhället utanför hemmet. Efter den allmänna förskolans genomförande 1975 (vilket ännu ej skett då denna undersökning genomfördes) är dock detta mindre vanligt, men även för barn som vistats på daghem eller varit i deltidsgupper innebär skolan en ny värld. 96% av alla sexåringar har gått i förskola (Regeringens proposition 1978/79:180).

Skolorna är numera oftast stora komplex med många klassrum, matsal, studenthall, gymnastiksal, skolgård och andra gemensamma utrymmen som nybörjarna behöver lära sig hitta i. Sedan förväntas de också lära sig att komma ihåg och rätta sig efter alla bestämmelser som finns vid utnyttjandet av dessa lokaler och för övrigt i skolan.

Barnen har för det mesta varit vana vid nära personliga kontakter med vuxna och haft kamrater de själva valt. I skolan kanske relationerna till de vuxna blir mindre direkta och ibland opersonliga och eleverna kanske också tvingas dela och konkurrera med varandra om sin lärares uppmärksamhet och omtanke. De måste ibland acceptera att fröken inte alltid har tid med dem, vänta på sin tur, försöka klara sig själva, samtidigt som de är i stort behov av en vuxens stöd och hjälp för att finna sig tillrätta. Det finns också andra vuxna i skolan som barnet kommer i kontakt med, t ex speciallärare, psykolog, vaktmästare, skolvärdinna, skolsköterska, skolmåltidspersonal. Nybörjaren ska komma underfund om vilka olika funktioner alla dessa har och vad relationen till dem betyder just för honom eller henne. Förhållandet till den egna läraren är dock det viktigaste, då läraren för barnet oftast är den självskrivna auktoriteten och den eleven närmast kan ty sig till. Barnet möter också de speciella mer eller mindre uttalade regler som gäller i förhållandet lärare-elev.

Det tar tid för eleverna att lära känna sina klasskamrater och upptäcka "var man har varandra". Kontakten med dem och med de äldre eleverna kan ge problem. Det är t ex inte alltid lätt att vara "förstaklassare" på en skolgård.

Allt detta nya ställer krav på barnet. Det ska anpassa sig till den vanligtvis begränsade frihet skolan innebär jämfört med hemmet eller förskolan då det gäller att röra sig fritt, uttrycka sig spontant och visa känslor. Egna önskningsar och initiativ får stå tillbaka. Man förelägger barnet uppgifter, oftast av intellektuell art, som det inte själv har valt och som sedan bedöms av läraren och värderas utifrån andra synpunkter än barnets egna. Enligt en undersökning av Ekholm & Wernersson (1976, s 12) styr lågstadieläraren eller ett läromedel valt av läraren 88-91% av verksamheten, medan eleverna "skapar och följer egna förslag" endast i 6-8%. Liknande resultat finns i flera tidigare undersökningar (Bredänge & Odhagen, 1972; Westbury & Bellack, 1971). Uppgifterna ska utföras i närvaro av andra barn, vilket fordrar koncentration och självständighet. Vid grupparbeten krävs att barnet kan samarbeta och ta hänsyn till kamraterna. Silberman (Silberman, Allender & Yanoff, 1972) sammanfattar de problem barnet möter i skolan på följande sätt (s 31):

"... one can readily sense that schooling presents challenging problems to children. They must contend with a morass of institutional rules and regulations, the personal references and biases of their teachers, and the crowded social conditions of the classroom. They must also learn to live with frequent public evaluation, limited rights and privileges, and tensions among peers."

En viss bild av hur nybörjare kan uppleva sitt första år i skolan kan vi få genom att ta del av några av de resultat Raundalen fick fram i en undersökning (1979). I denna har ungefär 3300 norska elever från årskurs ett till nio svarar på enkätfrågor om bl a trivseln i skolan. Studien genomfördes bland samtliga barn i Vestfolds län, i tre kommuner på Sörlandet och i en stor skola i Oslo (600 elever). Förstaklassarna fick frågorna upplästa och svaren nedtecknades medan övriga elever svarade skriftligt. Författarna anser, efter en del kontroller som gjorts, att de olika metoderna inte snedvrider resultaten. Frågorna vars svar återges nedan hade alternativen "några gånger, ofta, ibland, sällan" eller svaren "ja" eller "nej". Här nedan anges hur barnen i första klass svarat. Som jämförelse återges inom parentes även andraklassarnas svar.

Hotad och skrämnd, några gånger/ofta	41,5%	(20,8%)
Plågad " " "	54,4%	(19,7%)
Retad " " "	50,0%	(28,1%)
Ställd utanför " " "	49,5%	(42,2%)
Plågad på skolgården och till och från skolan, ja	48,0%	(45,0%)
Rädd för någon i skolan, ja	43,0%	(37,0%)
Gruvar sig för skolan, ja	44,5%	(33,5%)

Genomgående i undersökningen är att procenttalen för förstaklassarna är högre, ofta markant högre, än för barn i andra klass och högre klasser. Författarna ger denna förklaring (s 13):

"De små är rädda, inte minst i första årskullen som skall möta en ny samhällssituation. Han/hon har ryckt upp ett pinnhål från mammas omsorger till första klass. Det är också möjligt att de stora barnen bjuder på en sorts invigningsrit eller att de helt enkelt tar igen vad de själva en gång fick lida som nybörjare ... De små är räddare än vi tror."

En annan förklaring kan vara att barnen i andra klass lärt sig hur man bör vara och svara dvs att man inte talar om rädsla och otrygghet i skolan. Även om undersökningen är gjord i Norge, där förskolan inte är utbyggd i samma utsträckning som i Sverige, skulle förmodligen ungefär samma resultat kunna uppvisas i en liknande undersökning gjord i Sverige. Även här skulle nog också skillnader visat sig mellan barn som gick i små skolor, där tryggheten visar sig vara större, och för barn i stora skolor där större otrygghet finns.

Hur barnet kommer att klara av omställningen till skolsamhället med dess krav och förväntningar beror bl a på barnets sociala bakgrund, mognad och karaktär samt tidigare erfarenheter. "Ett barns utvecklingsålder kan skilja sig avsevärt från dess levnadsålder. Barn med samma levnadsålder kan variera 4-5 år i utvecklingsnivå utan att det kan sägas vara onormalt" (Propositionen 1978/79:180). Enligt flera utvecklingsteorier, t ex Piagets, Eriksons, Gesells och Vygotskys befinner sig barn i 6-7-årsåldern i en brytningstid när det gäller fysisk, social, emotionell, kognitiv och moralisk mognad. Vissa utvecklingspsykologer talar t o m om en "kris" i 6-7-årsåldern (Ladberg, 1978).

Coleman (1966); Plowden (1967); Jencks (1972); Andersson, Arnman & Jönsson (1980) liksom många andra undersökningar påvisar att barnens förutsättningar inför skolstarten är olika beroende på deras sociala bakgrund. Otaliga är också de forskare som pekar på att arbetarbarn får svårigheter i skolan där medelklassens normer, krav, språk, attityder m m råder (t ex Bernstein, 1975; Berner m fl, 1977; Christie, 1972; Erasmie, 1977; Kallös, 1978; Köhler, SOU 1975:33; Liljeström, 1975; Loman, 1974). Svenning & Svenning (1979) insamlade höstterminen 1974 inskolningsprovsresultat för en grupp elever, sammanlagt 446 st, som var representativt uttagna bland barn som haft olika tillsynsformer före skolstarten i Malmö. Författarna konstaterade "att det finns klara samband mellan socialgruppsstillhörighet och kunskaper vid skolstarten" (s 214).

Gustafsson tar i en rapport om självuppfattning i skolstarten (1975, s 41) upp några av de förhållanden, där stora variationer kan ge upphov till problem bland annat i relationerna mellan barnen och mellan lärare och barn.

Han nämmer t ex olika socioekonomisk status i barnens familjer, olika värderingar, synsätt, föreställningar och attityder, olika uppfostringsmönster, intresse och engagemang för barnen och deras skolgång, olika språklig utrustning, basfärdigheter, erfarenheter och kunskaper om skolan hos barnen. I en och samma klass är barnen ofta olika i dessa avseenden, särskilt nu då skolan försöker att ta emot alla skolpliktiga barn (mycket få undantag görs) och inte som förr t ex via skolmognadsprov i samma utsträckning placerar barn med speciella behov i olika specialklasser eller låter dem "vänta ett år". (Angående skolmognad se Ljungblad, 1974.)

På olika sätt försöker man underlätta för barnet när det börjar skolan. De åtgärder som vidtas riktas inte enbart till barnet utan även till den sociala miljö som omger det både före och efter skolstarten. Man kan säga att skolstarten innefattar moment som berör information, orientering, tillvänjning, organisation och samverkan (Läroplanen 1969, Supplementen Skolstarten och Specialundervisning). Mylov & Jørgensen (1977) har beskrivit olika modeller som används i Skandinavien vid skolstarten, modeller där de ovan beskrivna momenten ingår i olika kombinationer och omfattning.

Inskolningsperioden, barnens första tid i skolan, är till för att underlätta barnens skolstart. Då tillämpas en temporär tidsplan (se Skolstarten, Skolöverstyrelsen, 1973), vilket innebär att eleverna först är indelade i smågrupper och att antalet elevtimmar är begränsat och successivt ökas till de 20 veckotimmar som gäller för årskurs 1. Perioden brukar vara ungefär fyra veckor lång. Då används också den s k höstmetodiken (Ljungblad, 1974, s 40) som ersatt de tidigare skolmognadsproven som genomfördes på våren före skolstarten. Höstmetodiken innebär i princip att man frågar "vad är barnet moget för" och inte som vid vårprovningen "är barnet moget för skolan". Man försöker bedöma barnet ur så många aspekter som möjligt; den intellektuella utvecklingen lika väl som den sociala och emotionella samt arbetsutvecklingen för att kunna anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar. (Se även Lgr 69, Supplementet Skolstarten, ss 10-11.) Som hjälp vid denna bedömning har läraren skolpsykolog och klinisklärare, som under inskolningsperioden gör många klassrumsbesök hos nybörjarna. "Grupper av olika storlek och varierande arbetssätt ger möjlighet att anpassa skolan till elevernas skiftande mognad vid skolstarten" (Läroplanen 1980, s 26).

Det är av stor betydelse hur barnens första tid i skolan blir. "Många av dem som misslyckas då, riskerar att få uppleva en skoltid med ett ständigt upprepanande av misslyckanden och detta förhållande ger en dålig prognos för framtida möjligheter i vuxenlivet." (Emanuelsson, 1974, s 40.) Trots alla de svårigheter som kan möta barnen vid skolstarten klarar de flesta av dem. De har då också hjälp av den positiva förväntan nästan alla barn har, då de

börjar skolan. "Övergången till ett nytt stadium kan för barnet markera att ett delmål i utbildningen uppnåtts, och denna upplevelse kan vara motivationsskapande" (Utredningen om skolans inre arbete SIA, SOU 1974:53, s 463). Raundalen (1979) visar också att 93,1% av barnen i första klass "gillade lektionstimmarna".

Hur barnets första tid i skolan blir beror till stor del på det mottagande barnet får av sin lågstadielärare. Hur ser då lärarens situation ut?

1.2 Lärarens situation vid skolstarten

Det är inte bara på eleverna det ställs krav och förväntningar vid skolstarten. Detta gäller även läraren. Hon (fortfarande är det tyvärr mest en "hon") är den som ska försöka möta barnens glada förväntningar och inte göra dem besvikna utan se till att de trivs i skolan och känner sig accepterade samt skapa en vänlig och tillåtande atmosfär. Samtidigt ska hon få dem att följa regler som finns för att skolarbetet ska kunna utföras. Föräldrarna förväntar sig att läraren ska ta hand om, ha förståelse för och ta hänsyn till just deras barn, vilket inte alltid är lätt då det finns upp till 25 barn i klassen. Läraren har också mer eller mindre uttalade krav på sig från kolleger, skolledning, närmiljö och samhälle. Det senare representeras bl a av läroplanens mål, som de flesta lärare anser riktiga, men i många stycken ouppnåeliga (Klasson, 1971).

De krav på läraren vid skolstarten, som uttalas i den vid undersöknings-tillfället gällande läroplanen, exemplifieras med nedanstående citat. Skolöverstyrelsen, Läroplanen 1969, Allmänna delen, s 89:

"Lärarnas undervisning under den inledande perioden bör vara av diagnostiserande karaktär och uppta träning i fråga om vissa funktioner som är grundläggande för skolarbetet.

... För många barn innebär skolstarten en rad påfrestningar i socialt hänseende, som läraren så mjukt som möjligt måste söka överbrygga.

... åtgärder för att underlätta elevernas anpassning till den större gruppen med dess rikare variation i fråga om individuella särdrag är av grundläggande betydelse som förberedelse för elevernas fortsatta arbete."

Skolöverstyrelsen, Läroplanen 1969, Supplementet Skolstarten, ss 7-8:

"Lärarens planläggning kommer att gälla de elevvårdande, de undervisande och de observerande uppgifterna. I alla dessa ingår att skapa trygghet och förtroende, att låta eleverna lära känna personer, lokaler etc, att i undervisningen grundlägga studieteknik och arbetsvanor samt att iaktta och tolka

elevernas beteende och prestationer. Det senare är en förutsättning för att de elevvårdande och undervisande syftena skall kunna genomföras.

...

Trygghet och självtillit är nödvändiga förutsättningar för att eleverna skall kunna bruka de tillgångar i form av utveckling, mognad och begåvning de i varierande grad besitter när de kommer till skolan. Inga regler kan uppställas för hur läraren skall gå till väga för att skapa trygghet och för att ge varje elev känslan av att vara accepterad i gruppen, av läraren och av dem som i övrigt finns i skolan.

...

Målet skall dock alltid vara att åstadkomma en avspänd atmosfär som låter eleverna uppleva en vänlig och tillåtande attityd men samtidigt ger det stöd som klara anvisningar och en fast gränsdragning utgör för de flesta människor."

Skolöverstyrelsen, Läroplanen 1969, Supplementet Specialundervisningen, s 9:

"Det gäller för läraren att så mjukt som möjligt föra barnet in i skolmiljön, så att mötet med dessa större grupper inte blir skrämmande utan kan upplevas positivt. Eleverna bör stimuleras att uppleva glädje i att arbeta och leka tillsammans med andra, att utföra uppgifter gemensamt, att dela ansvar osv. Läraren bör träna eleven att lösa svårigheter och konflikter, som alltid uppstår när olika behov och intressen kolliderar. Detta bör ske på ett sakligt sätt genom diskussion och, vid behov, genom omröstningar."

Många lågstadielärare anser att de har en påfrestande arbetssituation. I en ny undersökning där 2250 lärare på samtliga stadier i Malmö, Burlöv och Svedala fick svara på enkätfrågor om sin fysiska och psykosociala miljö (Löfgren, 1980) framkom att 50% av lågstadielärarna i Burlöv allvarligt funderat på att byta arbete. Motsvarande siffror för malmölärarna var 38% och för lärarna i Svedala 16%. På en fråga om lärarna ansåg arbetet psykiskt påfrestande svarade 74% av lågstadielärarna, 65,5% av mellanstadielärarna och 74% av lärarna på högstadiet att skolarbetet var "mycket" psykiskt påfrestande. Att notera är här att låg- och högstadielärarna hade samma procenttal. 26% respektive 34,5% och 25,9% tyckte att arbetet var "ganska" påfrestande. Ingen lärare hade åsikten att arbetet "inte alls" var arbetsamt. Lärarna fick också svara varför de ansåg arbetet påfrestande. Nedan ges några exempel på lågstadielärarnas svar på frågan "Känns ditt arbete påfrestande på grund av svårigheter som har att göra med":

	Till stor del	Till någon del	Till ingen del
Att många elever har sociala problem	44,5%	38,7%	16,8%
Att många elever är oroliga och okoncentrerade	46,0%	39,4%	14,6%
Att spännvidden inom klassen mellan elevernas förmåga är omfattande	50,4%	40,0%	9,6%
Att inte hinna ge tillräcklig individuell handledning	66,4%	32,8%	7,0%

Alltför många elever upplevs av sina lärare som okoncentrerade, oroliga och med sociala problem. Lågstadielärarna upplever den stora variationen i

klassen som besvärande och individualiseringsmöjligheterna begränsade.

Som jämförelse till denna undersökning kan nämnas en studie av Oskarsson (1977). I denna undersöktes också hur lärare i grundskola och på gymnasium upplevde sin arbetssituation. 84% av lågstadielärarna ansåg där att deras arbetssituation var psykiskt påfrestande, vilket var den högsta procenten för samtliga lärargrupper. Leijonhielm (1977) anser det som "ett anmärkningsvärt faktum att lågstadielärarna i genomsnitt omplaceras vid lägre ålder än andra lärare" (s 46). Han hade studerat omplaceringsfall av lärare i Stockholm.

Av ovan redovisade undersökningar får man en ganska mörk bild av lågstadielärarens situation, men det visar sig i t ex Löfgrens enkätstudie (1980) att lågstadieläraryrket också har ljusa sidor. Så här fördelade sig lärarnas svar på några frågor som gällde vad som karaktäriserade lärarnas personliga förhållande till eleverna:

	Alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
God kontakt och gott samarbete	33,1%	61,0%	5,9%	0 %	0 %
Öppna motsättningar och konflikter	0 %	3,0%	19,5%	58,6%	18,8%

Liksom barnen har läraren sin speciella bakgrund, tidigare erfarenheter, personlighet och ambitioner som också är faktorer vilka påverkar det komplexa samspelet i skolsamhället.

Skolstarten, liksom alla personer som är berörda av denna, ingår i en större helhet och påverkas av detta förhållande. Så är t ex inskolningen en del av undervisningen på lågstadiet, som i sin tur är en del av grundskolans undervisning, vars målsättning bestämts av samhället. Lärare och elever påverkas av varandra och av relationer och förhållanden både innanför och utanför skolan. Förändringar i skolan är alltså beroende av förändringar både inom och utom denna. Ett sätt att försöka underlätta skolstarten via åtgärder inom skolsystemet är att åstadkomma samverkan mellan förskola och lågstadium.

1.3 Samverkan förskola – lågstadium

1.3.1 Samverkan förskola-lågstadium, ett internationellt problemområde

Samverkan förskola-lågstadium har de senaste tio åren varit av intresse i många länder. Flera internationella organisationer har engagerat sig i frå-

gor som rör detta problemområde bl a OECD, UNESCO och dess underavdelning OMEP, Europarådet samt Nordiska rådet (Skolestart, 1977; Ljungblad, 1979). Bakgrunden till detta intresse är bl a utbyggnaden av förskoleverksamheten och den bristande kontinuiteten man upplevt mellan denna och skolans verksamhet. Många projekt och försök har genomförts kring samverkan. Ljungblad (1979) som gjort en översikt av sådana projekt både i Sverige och andra länder, har märkt att projekt med denna inriktning ökar. England utgör dock ett undantag i detta sammanhang. Ljungblad förklarar detta med att "infant school" har en mycket informell undervisning och att barnen i åldrarna 5-7 år ofta undervisas i en integrerad grupp. Eleverna där börjar också skolan den dag de fyller fem år (Skolestart, 1977) och inte som i t ex Sverige tillsammans med jämnåriga kamrater vid en och samma tidpunkt. Pluckrose (1976) har beskrivit hur mjukt och personligt en sådan individuell inskolning av en engelsk elev kan gå till.

I Sovjet börjar barnen skolan vid sju år och skolstarten sker samtidigt för grupper av barn liksom i Sverige. Sjølund (1978), som studerat den sovjetiska förskolan och övergången till skolan, fann att kontinuiteten tycktes vara stor mellan förskola och lågstadium, delvis beroende på att "'lektioner' börjar tidigt som en liten men ökande del av förskolans aktiviteter, medan leken får följa med till lågstadiet och även högre upp fast i minskad omfattning. Det är alltså fråga om en överlappning mellan stadierna för att undvika tvära övergångar" (s 10). I sexårsåldern har man dessutom skolförberedelsegrupper med en skolförberedande undervisning i klassform. De barn som inte gått i förskola sätts i särskilda förberedande klasser året före skolstarten. "Skolgången är alltså något man förbereder sig för. Det är en pedagogisk process och inte bara en mognadsprocess" (s 122). I Sovjet finns t o m ett laboratorium där man forskar kring frågor om hur man ska kunna träna förskolebarn för skolan; "Laboratory of Children Training for School" (Zaporozets, 1980).

1.3.2 Försök kring samverkan mellan förskola och lågstadium i Sverige

I Sverige liksom i andra länder har flera försök gjorts kring samverkan mellan förskola och grundskola (Bring, 1978; Gran, 1979; Hansson & Hanson, 1979; Lindh, 1980; Ljungblad, 1977 och Thorsell, 1979). Försöken har gällt organisatorisk och metodisk samverkan, samverkan i utbildning och kring innehållet i undervisningen m m. Försök har också gjorts med lokalintegrerad förskola-lågstadium (Bring, 1974) och totalintegrerade sådana (Hansson & Hanson, 1979). De senare hade den engelska "infant school" som modell så som den bedrevs av ovan nämnde Pluckrose. Samverkan utifrån existerande förhållanden har skett i Västmanlands län (Ljungblad, 1977) och inom FÖL-projektet (Gran, 1979). Inom det senare projektet har samverkan skett på såväl individ-, grupp- som

systemnivå (tillsynsmyndighetsnivå) och olika former för samverkan har utvecklats.

I glesbygder har förskolan integrerats med grundskolan på olika sätt för att bl a rädda skolorna i dessa bygder (Thorsell, 1979). En del av de resultat och rekommendationer som framkommit inom dessa försök har legat till grund för de åtgärder man vidtagit från samhällets sida för att förbättra kontinuiteten mellan stadierna. Gran (1979) har sammanfattat dessa åtgärder. Jämför man de mål och riktlinjer som ges i skolans läroplaner (Skolöverstyrelsen, Lgr 69 och 80) och målen för förskolan så som de formulerats i barnstugeutredningen (Förskolan, SOU 1972:26, 27), finner man stora överensstämmelser. "Lågstadiet och förskolans metodik har mycket gemensamt, men det finns också väsentliga olikheter" (Skolöverstyrelsen, Supplementet Skolstarten, 1973, s 5). Granskar man därför den praktiska verkligheten i förskola och skola, dvs arbetssätt och undervisningsformer, kan man ofta finna olikheter, vilka påvisats i vissa undersökningar (Josephson, Krook & Norén, 1973; Anvill & Eriksson, 1974; Bring, 1974; Krook & William-Olsson, 1976; Ljungblad, 1979 m fl). Ljungblad gjorde en enkätundersökning i Västmanlands län bland förskollärarna, 143 st och lågstadielärarna, 212 st i första och tredje klass, lärare som hade erfarenhet av samverkan. De lärarsvar som inkom ansågs representativa för respektive lärargrupper. Bland svaren framkom att lärarna tyckte att olika arbetssätt utgjorde det största hindret för samverkan. Bring (1974) lät intervjua 15 slumpmässigt utvalda förskollärare och lika många lågstadielärare i två kommuner med aktivare samverkan än andra kommuner. I denna intervju ingick bl a en fråga om vad som lärarna trodde var de viktigaste skillnaderna mellan förskola och lågstadium. De flesta svaren på denna fråga rörde arbetssätten och då graden av frihet. "Uniformitet i grundskolan ställs mot spontanitet i förskolan" (s 59). Gran (1979) varnar dock för att generalisera då det gäller skillnaderna i arbetssätt mellan stadierna, då det inom samma stadium kan finnas lika stor variation som mellan stadierna.

Regeringens proposition om den nya läroplanen (1978/79:180, s 36) sammanfattar resultaten av flera undersökningar om arbetssätten i förskolan och på lågstadiet med dessa ord:

"... Förskolan lämnar större utrymme för barnens egna initiativ och för socialt samspel mellan barnen, medan det i skolan finns tendens till att barnen oftare arbetar med gemensamma aktiviteter och med vägledning riktad mot hela gruppen."

Om konsekvenserna för barnen av dessa skillnader sägs (s 34):

"Genom att fortfarande betydande skillnader finns mellan förskola och lågstadium när det gäller metoder och innehåll åtminstone i praktiken, upplever enligt min uppfattning många barn att skolan inte utgör en naturlig fortsättning på förskolan. Den önskvärda kontinuiteten i utvecklingen hindras. Skol-

starten blir för många en negativ upplevelse fylld av spänningar och osäkerhet."

Även andra skillnader än mellan arbetssätten finns mellan stadierna t ex skillnader då det gäller lokaler och material samt lärarnas utbildning. Skillnader i utbildning tas bl a upp av Schill (1973) och i flera av de tidigare nämnda undersökningarna om samverkan (Bring, Gran, Ljungblad m fl). Jacobsson (1977) har gjort en analys av respektive utbildningars innehåll och omfattning. Hon registrerar t ex att förskollärarkandidaterna får djupare insikter i psykologi och barnobservationer medan kandidaterna på lågstadielärarutbildningen har mer av ämnesstudier. Arbetsplan för förskolan (Socialstyrelsen, 1975, del I, s 143) påvisar att:

"Grundutbildningen för lärare och annan personal inom skola och förskola skiljer sig en del, särskilt i fråga om bl a utvecklingspsykologi, pedagogik, metodik och i avvägningen mellan teori och praktik. Förutsättningarna för ett närmande mellan förskollärar- och lågstadielärarutbildningen har ökat genom förskollärlinjerens inrättande i klasslärarhögskolorna. En påtaglig skillnad finns dock i traditioner mellan de olika utbildningarna. En mycket stark barncentrering har dominerat förskollärarutbildningen, vilket bland annat tagit sig uttryck i omfattande kurser i utvecklingspsykologi. Personlighetsutvecklingen har alltmer accentuerats i förskollärarutbildningen. Lågstadielärarutbildningen är också stadd i förändring men är av traditionen mer kunskapsinriktad. Den förbereder därför mer för en lärarroll som innebär en mer lärarstyrd pedagogik i skolan. Mycket av initiativet till inläringen förväntas tas av läraren. I förskollärarutbildningen har man i större utsträckning förutsatt att detta initiativ ska tas av barnen själva. Närmanden mellan de bägge utbildningarnas inriktning sker dock successivt."

Lärarutbildningsutredningen, LUT (SOU 1978:86) föreslår att förskollärare och lågstadielärare i framtiden ska kunna bygga på sina utbildningar för att kunna verka över stadiegränserna.

1981 tillsattes en utredning, som ska behandla förhållandet mellan förskola och grundskola.

Vid skolstarten kan de beskrivna skillnaderna mellan förskola och grundskola orsaka bristande kontinuitet och skapa problem för nybörjarna och lärarna. Dessa kan också genom de olikheter som finns i deras utbildningar, arbetsförhållanden osv erhålla skilda referensramar som i sin tur påverkar deras syn på barnen och deras handlande gentemot dem. (Se vidare del II, avsnitt 1.2.2 angående lärarnas referensramar!)

1.3.3 Samverkan förskola-lågstadium inom FÖL-projektet

Den samverkan mellan förskola och lågstadium som ägt rum inom FÖL-projektets verksamhet och resultatet av denna samverkan har beskrivits i tidigare rapporter (bl a Ankarstrand-Lindström, 1977; Gran, 1976, 1977, 1978, 1979; Jacobsson, 1977). Här tänker jag endast ta upp de sidor av försöksverksamheten som är av betydelse för de studier som redovisas i detta arbete. Denna redogörelse bygger på de ovan nämnda rapporterna av Gran (1979) och Ankarstrand-Lindström (1977).

Huvudförsöket med samverkan ute i skolorna ägde rum läsåren 1973/74 och 1974/75 och bestod i lärarsamverkan och barnsamarbete. Sammanlagt deltog 47 lärare och 1120 elever i årskurs ett och 50 förskollärare och 580 sex-åringar i förskola, både från deltidsgupper och daghem. Lärarna deltog frivilligt i verksamheten (ett krav från lärarnas fackförbund). Försöksverksamheten utformades efter rådande förhållanden, normala resurser och gällande bestämmelser.

Lärarsamverkans huvudsyfte var att lärarna skulle lära känna varandras stadier, hur man arbetade där och vilka metoder samt vilket material man använde. Tanken var att lärarna därmed skulle få mer insikt och ökade kunskaper om respektive stadium, så att förskollärarna bättre kunde förbereda barnen inför skolstarten och lågstadielärarna bygga vidare på de erfarenheter och kunskaper barnen fått i förskolan. På så sätt skulle en mjuk skolstart åstadkommas. Ett väsentligt syfte var också att en samstämmighet i synen på pedagogik, arbetssätt och metodiska frågor skulle utvecklas. De syften för lärarsamverkan som beskrivits ovan fanns också uttalade i de offentliga dokument som gällde då projektet startade och pågick, men hade inte förverkligats i den praktiska verksamheten i önskad omfattning.

Skolöverstyrelsen, Läroplanen 1969, Allmänna delen, s 4:

"Det är viktigt att eleverna inte upplever en dramatisk förändring vid övergången från den ena skolformen till den andra. För att en mjuk skolstart skall komma till stånd är det nödvändigt att lärarens metodik bygger på elevernas tidigare upplevelser och erfarenheter. Lågstadieläraren måste alltså ha kännedom om vad som är utmärkande för förskolan i fråga om arbetssätt och metoder. Förskolläraren å sin sida kan antas ha nytta i sitt arbete av en närmare bekantskap med lågstadiets metoder och arbetsvillkor.

Gemensamma diskussioner kring vissa viktiga principfrågor kan också resultera i en överenskommelse i fråga om helhetssynen på eleverna vilket syns vara förutsättningen för en obruten pedagogisk linje i de båda skolornas program."

Socialstyrelsen, Arbetsplan för förskolan, del I, 1975, s 137:

"Det är lika viktigt att det som sker i skolan utgår från de förutsättningar förskolan givit, som att förskolan måste lägga grunden för det skolan kan bygga vidare på. Betydelsen av att det finns samstämmighet mellan förskolans och skolans sätt att stimulera barnens utveckling och möta deras behov kan inte nog understrykas.

Strävan efter att nå denna samstämmighet bör vara utgångspunkt för den samverkan mellan förskola och skola som alltfler uttrycker behov av. Det är viktigt att på olika sätt skapa förutsättningar som behövs för att en gynnsam utveckling av samverkan kommer till stånd."

Även i senare dokument, som delvis påverkats av resultat från försöksverksamhet kring samverkan, understryks betydelsen av en sådan.

Skolöverstyrelsen, Läroplanen 1969, Tillägg och ändringar från 1 juli 1978, s 18:

"Skolan tar vid där förskolan slutar och bygger vidare på barnens tidigare erfarenheter. Att ett samarbete koncentreras till nybörjarna och skolstarten är naturligt. Fortlöpande kontakter och en långsiktig samverkan mellan för-

skola och grundskola är emellertid också viktiga. Syftet är att innehåll och verksamhetsformer i förskolan och skolan närmar sig varandra och att barnets utveckling ses som en helhet. ... Förskolan och skolan behöver samarbete för att göra den första skoltiden sådan att barnen upplever trygghet."

Skolöverstyrelsen, Läroplanen 1980, Mål och riktlinjer för grundskolan, s 26:

"De som arbetar i förskola och grundskola bör ta del av innehåll och arbets-sätt i varandras skolformer. Genom studiebesök, gemensamma konferenser och/eller arbete inom den andra skolformen bör man främja en samstämmighet i synen på arbetssätt och barns utveckling."

(Att iaktta är att formuleringar som "nödvändigt" och "önskvärt" utbyts mot "bör" i det senaste dokumentet.)

Det viktigaste syftet med barnsamverkan inom FÖL-projektet (Gran, 1979, s 29) var att försöka åstadkomma kontinuitet för barnen vid övergången mellan stadierna. Detta skulle åstadkommas genom

"att barnen får möjligheter till verksamheter som stödjer barnets aktuella mognads- och utvecklingsnivå. Detta innebär att förskolebarn kan delta i skolans verksamhet men också att skolbarn kan delta i förskolans verksamhet,

att barn i olika åldrar samarbetar, varigenom en social utveckling befrämjas. Detta innebär också att barnen utnyttjas som resurs då de sinsemellan hjälper och stödjer varandra,

att förskolebarnen får möta skolan och dess miljö före skolstarten, vilket innebär att förskolebarnet får deltaga i skolans verksamhet och får träffa olika befattningshavare i skolan före skolstarten."

I Tillägg och ändringar till läroplanen (Skolöverstyrelsen, 1978, s 18 och 19) säger man om barnsamverkan över stadiegränsen att:

"Barnen bör få stifta bekantskap med den nya miljö som kommer att möta dem i skolan och på vägen dit. Upprepade besök, gärna i mindre grupper, fördjupar barnens bekantskap med skolan. Besök som förskolebarn och skolbarn gör hos varandra kan ta formen av fadderverksamhet. Genom att barnen får delta i varandras arbete får de tillfälle att arbeta med kamrater i olika åldrar. De får öva sig att ta ansvar för varandra liksom att ge och få hjälp. Samarbetet ger barnen stimulans och ökad tillit till varandra."

Rådet att förskolebarn ska besöka lågstadiet före skolstarten har funnits i tidigare läroplaner, men det är först i ovanstående tillägg man även förordar att skolbarn bör besöka förskolan.

Planeringen av projektets samverkan skedde av lärarna och annan berörd personal i de förskolor och skolor som deltog i försöket. Vanligtvis samverkade en förstaklass med en näraliggande förskola. De deltagande lärarna träffades regelbundet en gång i månaden. Vid dessa sammanträden var även projektpersonal närvarande. Då försökte man gemensamt komma fram till konkreta förslag på hur samverkan skulle ske, hur den kunde organiseras, vilket innehåll den skulle ha och vilka arbetssätt som var lämpliga utifrån de specifika förhållanden som rådde i de samverkande förskolorna och skolorna. Förslag som kom fram prövades och resultaten diskuterades. Ibland ändrades tidigare förslag.

Många olika former av samverkan utvecklades genom att lärarna måste ta

hänsyn till t ex personaltäthet, lokaler, gångavstånd mellan skolorna, dag-hem/deltidsgrupp, gruppernas sammansättning, schema och olika syften med samverkan som de deltagande lärarna hade.

Genomförandet av barnsamverkan blev beroende av de förhållanden, både yttre och inre som förelåg för de samverkande skolorna och lärarna. Oftast har samverkan tillgått så att en lågstadielärare med sina elever under ett läsår samverkat med en förskollärare och dennes barngrupp. En vanlig form av samverkan har varit att lärarna delat in barngrupperna i mindre grupper som utbytts mellan stadierna. Samverkan har ägt rum olika ofta i olika samverkansgrupper, i några regelbundet t ex en gång i veckan, i andra oregelbundet och utifrån barnens behov. Ibland har lärarna bytt hela barngrupperna eller haft båda grupperna tillsammans. Variationen i antal har varit stort. I medeltal skedde ungefär sex samverkanstillfällen i förskolan och lika många på lågstadiet under varje termin (Gran, 1979).

De enskilda lärarnas syften med samverkan har påverkat hur de olika samverkanstillfällena utformades. I den observationsstudie som Ankarstrand-Lindström gjorde (1977) av olika samverkanssituationer både på lågstadiet och i förskolan tillfrågades lärarna efter varje samverkanstillfälle vilka syften de haft med just den samverkan som observerats. Dessa syften kunde indelas i nedanstående grupper:

- att lära barnen vissa fakta (lågstadielärare)
- att lära känna årskurs-ett-barnen, få uppleva arbetsgemenskap med en annan åldersgrupp och få vara med om hur undervisning kan gå till (lågstadielärare)
- att förskolebarn och lågstadiebarn samarbetat parvis för att lära känna varandra, lära sig hjälpa varandra över åldersgränsen och kunna göra saker tillsammans (lågstadielärare)
- att få kunskaper som var lämpliga för båda stadierna (lågstadiet)
- att få skapa arbetsgemenskap mellan olika åldrar, men också att lågstadiebarnen ska få utlopp för sitt aktivitetsbehov tillsammans med förskolebarnen, att få barnen intresserade tillsammans i t ex skapande verksamhet eller lära sig något gemensamt (förskollärare)
- att lågstadiebarnen ska få uppleva ett mera fritt sätt än i skolan att kunna få diskutera fritt med varandra när de arbetar och leker samt få utlopp för sitt rörelsebehov och skapande fantasi (förskollärare).

Aktiviteterna anpassades ibland särskilt till samverkanstillfällena men utgick från den ordinarie planeringen för stadiet i fråga. Här ges några exempel på vad samverkan innehållit då den skett i förskolan respektive i årskurs 1 (Gran, 1979, s 38):

"I förskolan"

- . Fritt val av aktivitet; barnen har fritt kunnat välja såväl utomhus- som inomhusaktiviteter och bland olika material.
- . Tillredning av måltid och iordningsställande efter denna.
- . Grupparbete, ibland i form av collage kring ett visst ämne, t ex "Barn i främmande länder".
- . Musik, rytmik, dramatiskt skapande, t ex dockspel.

- Laborativa försök som enkelt kunnat utföras i förskolans lokaler, t ex experiment med växter, maskar och vatten.
- Besök på förskolans småbarnsavdelning, där skolbarnen fått möjlighet till samvaro med barn i de lägre åldrarna.

I årskurs 1

- Koncentrations- och iakttagelseövningar, t ex lyssna på olika ljud och analysera bilder.
- Övningar för att befrämja den språkliga utvecklingen och den matematiska begreppsutvecklingen, t ex berätta med hjälp av bilder, särskilja olika bokstavsljud, arbeta med "logiska block" och "Cuisinaire-stavar". Samtal om och arbetsövningar kring orienteringsämnen, t ex djur, växter, årstider, helger, familjen och trafik. Skolans audio-visuella hjälpmedel har använts.
- Deltagande i skolmåltid och raster. Besök hos skolans personal (rektor, skolsköterska, tandläkare, skolvärdinna, måltidspersonal) och i olika skollokaler.
- Gymnastik (oftast med omklädning och dusch)."

Under de två försöksåren har fritt valt arbete dominerat samverkan i förskolan (sådant förekom aldrig i skolans samverkanssituationer) och naturorientering, matematisk begreppsutveckling och språkutveckling har förekommit mest på lågstadiet. Social omvärldsorientering, estetiskt praktiska ämnen (dramatiskt skapande, bild, form, färg samt ljud, rytm och rörelse) har inte använts så ofta på någotdera stadiet.

Då samverkansförsöken pågick hade lärarna tillgång till det material som utarbetats inom delområde I av FÖL-projektet (se inledningen) och som resulterade i boken "Växa i förskolan - uppslag för utveckling" (Gran red., 1975). Denna innehöll förslag till pedagogisk verksamhet för de äldre barnen i förskolan men syftet var också att förslagen skulle kunna användas på lågstadiet och på så sätt vara stadiövergripande. Enligt framkomna undersökningsresultat har materialet i boken "Växa i förskolan" haft betydelse för den pedagogiska verksamheten i förskolan. Det har "bidragit till att förskollärarna mer arbetat med mindre grupper och individuellt, att lärarna lättare kan observera barnens mognad och behov, att materialet inneburit pedagogisk förnyelse och upplevs som mer meningsfullt än tidigare använt material. Barnen har visat större intresse och ökad initiativförmåga för samtliga aktivitetsområden. Enligt lärarna har barnens kommunikationsförmåga och begreppsförståelse ökat. Det använda arbetssättet och inriktningen torde ha stärkt barnens självuppfattning" (Gran, 1978, s 1). Materialet har haft mindre betydelse vid planering av samverkan och för lågstadielärarna, då många av de förslag som ges i boken ingår som ett naturligt inslag i den första undervisningen på lågstadiet.

Lärarna har också använt sig av den möjlighet till komplettering, som det andra stadiets lokaler, material och personella resurser utgjort. Så har t ex förskolebarnen kunnat utnyttja skolans gymnastiksal och lågstadieeleverna har kunnat använda förskolans kök.

Förskollärarnas större kunskaper i t ex dramatiskt skapande och rytmik har kommit skolans elever tillgodo, och lågstadielärarnas metodiska kunskaper då det gäller den förberedande läs- och matematikinläringen har varit förskolebarnen till nytta.

Sammanfattningsvis kan sägas att barn som deltagit i FÖL-projektet haft en intensivare kontakt med skolan än andra barn som gått i förskola. FÖL-barnen har fått lära känna skolans miljö, arbetssätt, material, lärare och annan personal. Dessutom har deras vuxna ledare i förskolan fått större insikt i kunskaper om lågstadiets undervisning och vad som väntar "deras" förskolebarn i skolan. I vilken mån man kan påvisa att den samverkan FÖL-barnen deltagit i haft en positiv effekt vid barnens inskolning vill denna undersökning bl a försöka visa.

2. Beskrivning av undersökningen

2.1 Syfte

Syftet med denna undersökning är att försöka besvara nedanstående frågor:

1. Hur ser lågstadielärarna på inskolningen? Vad anser de kännetecknar barn med svår respektive lätt inskolning?
- 2a. Har inskolningen för barn som deltagit i samverkan förskola-lågstadium (FÖL-barn) enligt lärarna skilt sig från inskolningen för barn som ej deltagit i sådan samverkan (Ej FÖL-barn)?
- 2b. Har klasser med många FÖL-barn skilt sig från klasser med få FÖL-barn?
3. Vilken betydelse anser lågstadielärarna att den allmänna förskolan kommer att ha för barnens inskolning och lågstadiets undervisning?

2.2 Metod, bearbetning, redovisning

Då syftet med denna undersökning var att studera lärarnas uppfattning och upplevelse av olika företeelser i samband med barns inskolning valdes den öppna intervjun som metod. Denna fångar lättare än metoder med bundna svar upp spontana uttalanden, värderingar och attityder. Detta anknyter till ett fenomenologiskt angreppssätt, dvs forskaren försöker komma åt den intervjuades egen upplevelse av ett begrepp eller en process, med intentionen att sedan beskriva, tolka och förstå försökspersonens uttalanden dvs en kvalitativ analys. Marton & Svensson (1978) kallar detta för ett perspektiv eller en beskrivningsnivå av "second order", dvs man beskriver hur andra människor uppfattar och upplever omvärlden. Denna nivå jämförs med den vanligaste beskrivningsnivån av "first order", då forskaren beskriver hur han själv ser på skeenden, fenomen eller företeelser.

En fenomenologisk intervju är enligt Kvale (1979) mycket litet strukturerad och rör sig kring vissa teman. Fria samtal mellan intervjuaren och försökspersonerna kan rätt utförda vara mera en fördel än en felkälla. Intervjuaren bör dock inte uttala egna åsikter eller ge uttryck för egna värderingar och attityder eller diskutera med den som intervjuas. Dialogen ska mera tjäna till att följa upp och därmed fördjupa svaren.

Intervjumetoden har sina begränsningar då svaren bl a blir beroende av den kontakt som etableras mellan deltagarna i intervjun. I denna undersökning genomförde jag själv samtliga intervjuer och upplevde att lågstadielärarna svarade öppet och utan svårighet på frågorna. (Detta kan delvis ha berott på att de visste om att jag är lågstadielärare.) Frågorna finns återgivna i bilaga 1.

Intervjuerna togs upp på band, då det ansågs enklare att få en naturlig dialog på detta sätt. Fem lärare avböjde bandning, varför deras svar nedtecknades. En lärare önskade ej namnge enskilda elever, men besvarade frågorna med denna begränsning. Lärarna var vid skolstarten via brev informerade om FÖL-projektet och om vilka barn i deras klasser som under sin förskoletid deltagit i detta.

Undersökningen genomfördes under tiden 23 september-17 oktober 1974 och 8 oktober-7 november 1975 samt föregicks av två provintervjuer. Intervjuerna som varade från 25 till 60 minuter skedde i lärarnas klassrum eller i samtalsrum i skolan efter skoldagens slut.

Vid redovisningen av de öppna svaren i intervjun har jag för varje enskild fråga sammanfattat representativa lärarsvar och ofta citerat några av dessa för att illustrera lärarnas svar.

I vissa fall har svaren indelats i grupper efter sitt innehåll - en grov kategorisering - och antalet lärarsvar inom de olika kategorierna har angivits för att kunna ge en översikt av svaren. Denna bearbetning har tillgått så att tre bedömare var för sig kategoriserat och kvantifierat lärarnas svar. Överensstämmelsen har varit mycket god. I de fall där skilda meningar funnits (sammanlagt 7 st) har bedömarna tillsammans resonerat sig fram till en gemensam åsikt.

Som ett komplement till de öppna svaren och den kvalitativa analysen av dessa ingick i intervjun även en bedömning av barnens inskolning i en femgradig skala i dimensionen "lätt inskolning-svår inskolning". Dessa skattningar av barnens inskolningssvårigheter har redovisats i form av medelvärden och procentuella beräkningar. Vid jämförelser mellan grupperna FÖL-barn och övriga barn har t-test använts.

Givetvis skulle denna undersökning ha kunnat kompletteras med t ex intervjuer med barnen, barnens föräldrar eller med observationer av barn och

lärare för att ge en helhetsbild av inskolningen. Val av metoder och en studies omfattning är dock ofta en kompromiss mellan å ena sidan forskarens intentioner och syftet med undersökningen och å andra sidan praktiska möjligheter och tillgång till resurser. Så ock i detta fall.

2.3 Undersökningsgrupper

Lärare

Undersökningen skedde genom intervjuer med samtliga lärare i Malmö och Burlöv, som höstterminen 1974 och 1975 tog emot fem eller flera barn som deltagit i FÖL-projektet (FÖL-barn). Sammanlagt intervjuades 42 lärare, 19 lärare 1974 och 23 lärare 1975. Av resursskäl var det omöjligt att intervjua alla 148 lärare som de aktuella åren mottog barn från projektet. Elva av de intervjuade lärarna deltog i FÖL:s verksamhet läsåret 1974/75. Tre klasser hade vardera två lärare som tjänstgjorde på halvtid i dessa klasser. Lärarerfarenheten hos de 42 utvalda lärarna varierade från 0 till 25 år. Hälften av lärarna hade 5-9 års erfarenhet. Mer än hälften av lärarna hade inskolat klasser 2-3 gånger. En av de intervjuade lärarna var nyutexaminerad.

Tabell 1. Lärarerfarenhet

Lärar- erfarenhet	Antal lärare	
	1974	1975
0- 2 år	0	3
3- 5 år	8	1
6- 9 år	6	11
10-15 år	0	7
16-20 år	5	0
21-25 år	0	1
Totalt	19	23

Tabell 2. Erfarenhet av inskolning

Deltagit i inskol- ning antal gånger	Antal lärare	
	1974	1975
1	0	3
2- 3	12	10
4- 6	5	6
7-10	2	4
Totalt	19	23

Elever

I undersökningen ingick alla elever i de intervjuade lärarnas klasser. Den sociala bakgrunden för eleverna i Malmö kan beskrivas med hjälp av ett socialgruppsindex använt av Andersson, Arnman m fl (1975) i en studie angående skolsegregationen i Malmö. Detta index (som egentligen är ett aritmetriskt medelvärde) beräknades utifrån de yrken fäderna till nybörjarna

1972 hade.

Nedanstående formel användes vid beräkningen:

$$S_I = \frac{1n_1 + 2n_2 + 3n_3 + 4n_4}{n_1 + n_2 + n_3 + n_4},$$

där 1=socialgrupp I, 2=socialgrupp IIA, 3=socialgrupp IIB, 4=socialgrupp III och n_1 - n_4 anger antalet individer i respektive socialgrupp. Värdet för detta index kan variera mellan 1-4. Om samtliga elever tillhör socialgrupp III t ex blir värdet 4. Socialgruppsindex har tagits fram för såväl klasser, skolor som rektorsområden. I följande tabell används index för rektorsområden, då jag anser detta ändrat sig minst från det år indexet beräknades och till det år min undersökning gjordes. Socialgruppsindexen för rektorsområden i Malmö varierade mellan värdena 2,0 och 3,8.

Tabell 3. Antalet undersökta klasser i Malmö inom olika rektorsområden och socialgruppsindex för dessa

Socialgruppsindex för rektorsområdet	Antal klasser
2,6	3
2,8	4
3,0	3
3,3	6
3,6	7
3,7	4
3,8	4

De flesta klasserna finns inom områden med värden närmast dem för socialgrupp IIB och III.

Klasserna i Burlöv kom från två områden med olika social struktur. Fem klasser hade elever från villaområden med nästan ingen social problembelastning, medan övriga tre klasser fanns i höghusområden med markant fler sociala problem. Skolorna i de två områdena skiljde sig också åt då det gällde antalet barn i specialundervisning. Uppgifterna om de nämnda två områdena är hämtade från en utredning som legat till grund för resursfördelningen inom Burlövs rektorsområden (Jinneland & Brandt, 1978).

I den intervju lärarna deltog i fick de svara på om det fanns någon allmän uppfattning om eleverna i den skola där de tjänstgjorde. 22 lärare ansåg att barnen i deras skolor var lätta att ha att göra med medan 12 lärare ansåg det motsatta. Övriga 8 lärare menade att det inte fanns någon allmän åsikt om eleverna i deras skolor. De grundade sina uppfattningar på den sociala struktur, som fanns i bebyggelsen kring skolan, föräldrarnas engagemang i barnens skolarbete och deras beteende i skolan. Lärarnas åsikter om barnen i deras skolor stämde mycket väl överens med socialgruppsindex för skolorna

(Malmö) och det bostadsområde skolan låg i (Burlöv).

I de undersökta klasserna fanns både FÖL-barn och Ej FÖL-barn. De senare utgjorde en jämförelsegrupp till FÖL-barnen. Ungefär hälften av de barn som deltog i FÖL-projektet åren 73/74 och 74/75 har ingått i undersökningen.

Fördelningen mellan FÖL-barn och Ej FÖL-barn som ingick i undersökningen de båda åren framgår av tabell 4.

Tabell 4. Fördelningen av FÖL-barn och EJ FÖL-barn, pojkar och flickor i undersökningen

	Pojkar		FÖL-barn Flickor		Totalt		Ej FÖL-barn Pojkar		Flickor		Totalt	
	1974	1975	1974	1975	1974	1975	1974	1975	1974	1975	1974	1975
Malmö	49	73	44	55	93	128	118	140	110	113	228	253
Burlöv	42	17	40	21	82	38	19	18	17	14	36	32
Totalt	91	90	84	76	175	166	137	158	127	127	264	285

Antalet FÖL-barn i de undersökta klasserna, var 1974 och 1975 drygt hälften så stort som antalet Ej FÖL-barn. I Burlöv var antalet FÖL-barn 1974 mer än dubbelt så stort som antalet Ej FÖL-barn, medan antalen var mera lika 1975. Sammanlagt 890 barn har ingått i undersökningen, 341 FÖL-barn och 549 Ej FÖL-barn. Tre fjärdedelar av FÖL-barnen hade gått i deltidsförskola och en fjärdedel på daghem.

Det föreligger ej uppgifter om de barn som ej varit med i FÖL-projektet gått i förskola. Från socialförvaltningarna i Malmö och Burlöv meddelades dock att samtliga 6-åringar i Burlöv haft möjlighet att gå i förskola, medan endast 2/3 av 6-åringarna haft samma möjlighet i Malmö. Man kan alltså anta att proportionen av barn som gått i förskola bland Ej FÖL-barn i denna undersökning är i överensstämmelse med dessa uppgifter och blir då ca 70%.

Försökspersonerna (lärare och barn) uttogs inte med tanke på jämförelse mellan sample och population som medger en viss generalisering av resultaten. Denna undersökning är huvudsakligen beskrivande och exemplifierande utifrån relevanta konkreta exempel.

3. Resultat

3.1 Lågstadielärarnas syn på inskolning

I intervjun ingick en fråga om vad lärarna ansåg vara viktigast vid inskolningen. Lärarnas svar visade sig kunna inordnas under fyra aspekter, som också finns i läroplanen (Skolöverstyrelsen, Lgr 69). Här nedan anges i rutor sammanfattningar och citat av läroplanens aspekter och exempel på lärarsvar inom dessa. Nästan alla lärare har angivit fler än en aspekt trots att frågan gällde vad som var "viktigast" vid inskolningen och egentligen inbjöd till att nämna endast en aspekt.

a. Den sociala kontakten

Vid skolstarten är det betydelsefullt att åstadkomma positiva relationer mellan lärare och elever och mellan eleverna. Detta bidrar till att skapa trygghet och trivsel och en gynnsam miljö för inlärning.

"En av skolans viktigaste uppgifter inför skolstarten är att skapa god kontakt mellan barnet och de människor som det nu kommer att ha omkring sig, dvs närmast lärare och kamrater ... att skapa trygghet ... att ge varje elev känslan av att vara accepterad i gruppen, av läraren och av dem som övrigt finns i skolan." (Lgr 69, Supplementet Skolstarten, s 408)

Lärarsvar:

"Att lära känna barnen och att de lär känna mig, så att man kan ta hand om dem på rätt sätt. De är ju olika människotyper. Och sedan att de lär känna varandra, när de arbetar i grupp, större eller mindre. Och så litet grand om hur skolan fungerar, så att de smälter in bland de klasser som gått här innan."

"Att de får förtroende för mig, känner fröken helt som kamrat ... känner att de litar på mig och att jag är kompis med dem, det tycker jag är viktigt annars kan jag inte arbeta. De måste känna att fröken tycker om dem och de ska tycka om mig också."

"Att de känner trygghet."

"De ska få mjuk start. Känna sig hemma. De ska tycka det är roligt i skolan, bli harmoniska, ej rädda. Det ska bli fint kamratskap."

"Just att barnen lär känna varandra, att det blir en gemenskap. Så de får lära sig att ta hand om varandra, tycka om varandra och att vi är en enhet, som liksom ska hålla ihop och att man samtalar om överhuvud allting, så att det blir öppna och frimodiga."

Fem lärare nämnde enbart vikten av att skapa trivsel, trygghet och förtroende mellan lärare och elever. De flesta lärare betonar att lärare och barn ska lära känna varandra.

b. Den observerande och diagnostiserande verksamheten

Lärarna ska under elevernas första tid i skolan skaffa sig en så "ingående information som möjligt om varje enskild elevs utvecklingsnivå i olika avseenden och följa förändringar i utvecklingen i syfte att anpassa undervisningen därefter." (Lgr 69, Allmänna delen, s 88)

Observationerna och diagnostiseringen kan gälla såväl sociala, emotionella, motoriska som kognitiva funktioner.

Lärarsvar:

"Under inskolningen ska jag ha tid att pröva barnen var de står inom olika områden; motorik, taluppfattning, språk."

"Att vi upptäcker de problem som gäller läs- och skrivsvårigheter, talet och rent medicinska saker."

"Att man har barnen i så små grupper att man lär känna dem så man hinner se vad man ska sätta in för material."

Endast en lärare har i detta sammanhang tagit upp betydelsen av att få reda på "hur barnen har det hemma". Hon berättade att hon hade täta kontakter med hemmen under inskolningstiden. Syftet med dessa var att kunna hjälpa barnen att trivas i skolan och kunna ta hänsyn till deras olika förutsättningar samt att förstå dem.

Ingen lärare har som svar på frågan om vad som var viktigast vid inskolningen nämnt att ta kontakt med förskollärare eller elevvårdspersonal för att få information om barnen.

Under de senaste åren har det blivit mer och mer vanligt att lågstadieläraren (liksom förskolläraren i deltidsgupper) träffar föräldrarna till varje enskilt barn alldeles i skolstarten för att ta del av den information föräldrarna har att ge om sitt barn. Detta har inte förekommit i klasserna i denna undersökning.

c. Utveckling av funktioner grundläggande för skolarbetet

Under inskolningen behöver eleverna träning i olika funktioner som är av betydelse för skolarbetet, t ex

"att lyssna, att tala, att iaktta, att samordna muskler (grov- och finmotorik), att komma ihåg (auditivt och visuellt minne), att följa olika slag av instruktioner, ... öva sig att ta hänsyn till andra, vänta på sin tur, inte alltid vara i centrum, ta kritik från kamrater, anpassa sig till överenskommelser och regler etc." (Lgr 69, Allmänna delen, s 89)

Goda arbetsvanor för grupparbete såväl som för självständigt arbete ska grundläggas.

Lärarsvar:

"Att de kan lyssna, sitta stilla, lyda eller följa instruktioner."

"Att inte störa varandra på timmarna."

"Att man lär sig umgås i grupp, att man ska försöka ta hänsyn till varandra, lyssna på varandra."

"Det viktigaste är att de lär sig räcka upp handen och vänta på sin tur att få tala, det är det man ständigt får prov på i början ... att kunna lyssna och inte avbryta mig eller någon annan när vi pratar."

"Att barnen successivt ska vänja sig med att sitta inspärrade en stund på dagen, lära sig att ta emot instruktioner och att ta emot uppgifter, koncentrera sig, sitta stilla, inte skrika rakt ut."

"Det viktigaste är ju att få dem att lyssna och förstå att det gäller dem allihop att höra på, sitta ned och inte göra som man själv vill längre. Det kunde man ju till viss del i lekis, men här kan inte var och en göra vad de tycker är roligt utan ibland måste man göra det som är tråkigt också."

"Det är klart - att få in ordning och viss disciplin i klassen redan från början."

"Viktigt att de får in vissa rutiner för att allting ska flyta lättare, för att det ska bli praktiskt och trevligt liksom att umgås varje dag."

Hälften av lärarna tar upp sådant som att "sitta stilla", "räcka upp handen", "inte skrika rakt ut" och "lära sig lyssna".

d. Den kunskapsmässiga utvecklingen

Den första undervisningen inriktar sig på inlärnin g av grundläggande begrepp av betydelse för den fortsatta undervisningen, t ex vissa rums- och tidsbegrepp. (Lgr 69, Allmänna delen)

Lärarsvar:

Lärare som tar upp denna aspekt pekar på betydelsen av att barnen lär in enkla begrepp, t ex över, under, vänster, höger. Två lärare anser att man så fort som möjligt bör börja med den regelrätta undervisningen "inlärnin g av bokstäver och siffror, inte hålla på att joxa med en massa saker, för de är ju så kolossalt motiverade då de kommer till skolan".

"Ibland har vi en känsla av att inskolningen drar för långt ut på tiden, så vi startar ändå med att lära in bokstäver. Vi ska ju även träna 'upp' och 'ner' och 'fram' och 'tillbaka', men att dag ut och dag in hålla på med detta tröttnar man på, så de måste få något att bita i."

Läroplanen säger i detta sammanhang att barnens förväntningar i allmänhet är höga och motivationen stark. "Eleverna bör därför få uppleva att 'den riktiga' undervisningen börjar med detsamma." (Lgr 69, Supplementet Skolstarten, Skolöverstyrelsen, 1973, s 7) Liknande åsikter framkommer även i lärarnas svar på vad den allmänna förskolan kommer att få för betydelse för inskolningen (se avsnitt 3.3).

Tabell 5. Lärarsvarens fördelning på olika aspekter av inskolningen

Lärare	Sociala kontak- ten	Den observe- rande och diagnostiska verksamheten	Utveckling av funktioner grund- läggande för skol- arbetet	Den kunskaps- mässiga utveck- lingen
<u>1974</u>				
1	x	x	x	
2	x	x	x	
3	x	x	x	
4			x	
5	x	x		x
6	x		x	
7				x
8	x		x	
9	x	x		
10		x	x	
11	x			x
12	x			
13	x			
14	x		x	
15			x	
16	x			
17			x	
18	x	x		
19	x			x
Totalt	14	7	10	4
<u>1975</u>				
20	x	x	x	x
21	x		x	
22	x		x	
23	x		x	
24	x			
25	x		x	
26	x			
27			x	x
28	x		x	
29	x		x	
30	x			x
31			x	
32	x		x	
33			x	
34	x	x	x	x
35	x	x	x	
36	x		x	
37	x		x	
38	x	x	x	
39	x		x	
40		x		x
41	(uppgift saknas)			
42	x		x	
Totalt	18	5	18	5
Totalt 1974 och 1975	32	12	28	9

De flesta lärare, 32 stycken, har ansett det vara viktigt att främja den sociala kontakten, därefter att utveckla grundläggande funktioner, vilket 28 lärare tagit upp. Den observerande och diagnostiska verksamheten har omnämnts av 12 lärare och den kunskapsmässiga aspekten av endast 9. Fyra lärare har enbart nämnt utvecklingen av grundläggande funktioner, fem enbart den sociala kontakten och en enbart den kunskapsmässiga sidan av inskolningen. Likaså har endast en lärare bara tagit upp den observerande och diagnostiska aspekten. Lärarna har de båda åren mest betonat den sociala kontakten och utvecklingen av funktioner grundläggande för skolarbetet.

Som jämförelse kan nämnas att när 19 skolpsykologer svarade på frågan vad som var viktigast vid inskolningen (se del II, avsnitt 3.7.3) nämnde alla 19 den sociala aspekten, 3 den observerande och diagnosticerande, bara en tog upp funktioner grundläggande för skolarbetet och ingen den kunskapsmässiga utvecklingen. Fyra psykologer betonade betydelsen av föräldrakontakter vid inskolningen, vilket bara en lågstadielärare gjorde i den här beskrivna undersökningen.

Skillnaderna mellan psykologernas och lärarnas syn på vad som är viktigast vid inskolningen kan bero på att psykologerna har enbart en elevvårdande roll i skolan medan läraren också har en kunskapsbefrämjande roll.

I en intervjuundersökning av Rydén och Hill (1979), vars syfte var att i skolan följa upp barn som varit på daghem respektive vistats hemma under sin förskoletid, ställdes frågan "Vad är viktigt vid inskolningen?" till 36 lågstadielärare i Göteborg. De svar dessa lärare gav på denna fråga stämmer mycket väl överens med lärarsvaren i vår undersökning. Rydén och Hill registrerade (a a, s 9) att lärarna genomgående tycktes lägga en stor vikt vid inskolningen:

"Grundläggande var att genom en mjukstart utan krav på barnen skapa en trygghet i den nya miljön och att få barnen att lära känna varandra och läraren. Stor vikt lades också vid att lära in regler och rutiner; att barnen lär sig sitta still, räkna upp hand, inte prata i mun på varandra etc. Några lärare bedömde etablerandet av goda föräldrakontakter som ett viktigt inslag i inskolningen. Några bedömde det som viktigt att snarast komma in på undervisningen. ... Genomgående i lärarnas bedömning av vad som är viktigt vid inskolningen är fokuseringen på skolans arbetssätt, regler och rutiner. Man betonade sociala färdigheter men endast med avseende på samarbetsregler och ordning. Endast fyra lärare tog upp vikten av att lära känna barnen individuellt, var de står mognadsmässigt och kunskapsmässigt. Ingen nämnde att det kunde vara viktigt att lära känna barnens bakgrund." (Mina understrykningar)

Reisby (1980) som granskat verksamheten i de danska børnehaveklasserna fann att inskolningen där "omfattade ikke kun den åbenlyse skoletilpassende opgave at lære børnene at sidde stille, række hånden i vejret og koncentrere sig om boglige aktiviteter. Begrebet inskolning dækkede paradoksalt nok i høj grad den skjulte læreplan. Børnene skulle vænnes til den institutionelle praksis, der er i skolen" (s 23).

Peterson-Bergström (1980) har gjort en ingående intervjuundersökning med föräldrar till tio barn som just börjat skolan. De flesta av dessa föräldrar ser mer till att deras barn vid skolstarten "får en positiv inställning till skolan och skolans verksamhet än att skolan förmedlar bestämda kunskaper" (a a, s 25).

Under inskolningsperioden har lärarna en tidsplan som bl a innebär att eleverna undervisas i mindre grupper. Detta ger möjlighet för läraren att observera, lära känna, hjälpa och stimulera varje enskilt barn. Flera av lärarna underströk betydelsen av detta arrangemang. En lärare önskade förlängning av inskolningsperioden.

Lärarnas syn på inskolningen speglas även i de svar de givit på frågor som gällde vad som kännetecknar barn med lätt respektive svår inskolning och som gavs i direkt anslutning till deras skattningar av barnens inskolning. Lärarna angav "på vilket sätt" elever med högsta värdet haft en "lätt inskolning" och elever med lägsta värdet haft en "svår" sådan. Lärarnas svar anknöt i hög grad till vad läroplanen (1969) kallar "funktioner grundläggande för skolarbetet" (se ovan avsnitt 3.1).

Lärarna har ansett att de barn som redan tidigt visat sig behärska dessa funktioner varit lätta att inskola och tvärtom. De flesta svaren berör elevernas förmåga eller ringa förmåga att lyssna, ta emot och följa instruktioner, anpassa sig till överenskommelser och regler samt förmåga att fungera i grupp. Nedan ges några exempel på lärarsvar.

Lätt inskolning

- sitter tyst och fint och lyssnar
- uppfattar på en gång
- anpassningen till kamraterna i klassrummet och på rasterna har gått bra
- anpassat sig väldigt lätt efter mina krav, detta med att räcka upp handen, ställa upp i korridoren och sitta stilla och lyssna
- duktig, mogen
- visste vad det innebar och hur de skulle göra när de kom till skolan

En jämförelse kan här göras med Aldén som i sin undersökning (1973) utifrån ett bedömningsschema fann att lärare i årskurs 1 med "anpassning till klassrumssituationen" menade att vara "snäll, lydig, ordningsam m m samtidigt som man är duktig i skolarbetet".

Svår inskolning

- gör inte som man säger
- räcker inte upp handen
- pratar rätt ut i luften
- sitter inte still
- vill slåss
- inte ha kamrater så nära inpå sig
- pratar jämt
- passar inte tiden
- kan inte arbeta självständigt

Utredningen om skolans inre arbete (SOU 1974:53, s 454) nämner att barnen vid skolstarten möter "krav på att i ökad omfattning

- hejda och uppskjuta spontan aktivitet
- ta emot och rätta sig efter utifrån kommande direktiv
- koncentrera sig på utifrån ålagda uppgifter
- slutföra uppgifter och prestera ett av yttre kriterier beroende resultat".

Det är barn som inte kunnat uppfylla dessa ökade krav som får svårigheter vid inskolningen, vilket lärarnas svar bekräftar.

Bland barn med svårigheter nämndes också invandrabarn, blyga och osäkra barn och barn som behövde extra mycket emotionellt stöd från läraren:

- han är rädd när han kommer på morgonen och vill gärna ha frökens hjälp och stöd och frågar: Är jag inte bra nu fröken? Han är osäker, inte riktigt trygg ännu
- gråter gärna om något händer och blir alldeles ifrån sig av bagateller, som andra barn skulle skratta åt
- han har gråtit varenda dag hela första månaden
- grät och var rädd för en mängd elever hon mötte
- har stort behov av ömhet och kramar från vilken vuxen som helst.

Holt (1964) har i boken "How children fail" beskrivit hur barn som är rädda och otrygga är helt upptagna med att försvara sig själva och undvika allt som skapar ängslan och hur detta hindrar dem att vara öppna för nya intryck och således även för lärarens undervisning: "the scared learner is always a poor learner" (s 41). Även Maslow (1972) konstaterar att "the child must choose safety even at the cost of giving up self and growth" (s 47).

Speciella problem har de många invandrabarn som finns i en del skolor. Oftast gäller det språkliga problem och vad dessa kan föra med sig då det gäller att förstå instruktioner, följa undervisningen och kontakten med kamraterna. Invandrabarnen kommer från hem där normer, levnadssätt, vanor och uppfostringsmetoder vanligtvis skiljer sig från de svenska. Dessa förhållanden illustreras av denna lärarsynpunkt:

"Många av dem är inte vana att vara i grupp och på det viset är det väldigt mycket nytt och ovant för dem. Kanske är de mycket hårdare uppfostrade hemma, något blygare än svenska barn i samma ålder och givetvis hämmade av språksvårigheter."

Flera lärare visar i sina svar att de försöker förstå orsaken till barnens svårigheter. Ofta förklarar de barnens beteende med att hänvisa till besvärliga hemförhållanden, att barnen är invandrare, födda sent på året eller är omogna. Ingen nämner dock i detta sammanhang att förhållanden inom skolan, t ex de krav som ställs där, kan innebära svårigheter för barnen. Som en kontroll av de ovan redovisade svaren fanns i intervjun även frågor om vad som kännetecknat barn som haft "extra lätt" respektive "extra svårt" att finna sig tillrätta i skolan. Svaren på dessa frågor stämde väl överens med de svar som redovisats ovan.

När lärarna uttalar sig om hur klasserna i sin helhet varit att inskola

anser 25 lärare att klassen haft en lätt inskolning, 15 lärare att den varit svår att inskola och 2 lärare att den varken varit lätt eller svår. Bedömningarna har mest grundat sig på hur pass "orolig" klassen varit och på antalet barn med svårigheter i den.

I Malmö gjorde rektorerna tillsammans med lärare och skolpsykologer i berörda skolor en inventering av vilka nybörjarklasser som behövde extra stödsatser höstterminen 1979 (Fjellander m fl, 1980). Man kom då fram till att 20 (19%) av det årets 106 nybörjarklasser var i "särskilt stora behov av stöd och stimulans". Detta procenttal kan jämföras med att i vår undersökning lärarna ansett att 36% av klasserna varit svåra att inskola. I denna undersökning framkom också att den lärare, i vars klass alla barn var FÖL-barn utom ett, tyckte att klassen varit mycket lätt att inskola:

"Den har varit väldigt lätt att inskola och duktig. Det har inte varit någon som haft ont i magen, inte någon som har krånglat, som har gråtit, varit rädd eller ängslig. Allra första dagen ställde de upp sig på led här ute." (Denna klass tillhörde en skola läraren ansåg ha ett "positivt" rykte.)

Den lärare som tagit emot 19 FÖL-barn och själv deltagit i samverkan sade:

"I den här klassen har alla varit på samma nivå t ex när det gäller kunskap om färger och talarckan. Jag vet ju också genom tidigare samverkan med den förskola dessa barn kommer från, vad de gör där."

Fyra lärare trodde att förskolan kunde vara orsak till barnens oro. Tre av dem hade dessa synpunkter:

"Svår, den besvärligaste klass jag haft, massor av oroliga ungar. Och litet tycker jag - jag vet inte om lekskolan gjort detta - att de känner sig förtrogna med skolan, men några av barnen som kommer därifrån verkar som de slagit över. De trodde när de kom hit att här gör man som man vill, detta känner jag till."

"Det att komma från lekskolan, där de får prata och skrika till varandra hur som helst, det har de tagit med sig."

"De har svårt att sitta stilla och lyssnar inte, omogna, tråkiga och störiga. Jag vet inte om det beror på skolan. Det som barn tidigare tyckte var roligt t ex att rita och måla, är nu tråkigt. De kan mycket mer. Så säger de: 'Äh det där har vi gjort på lekskolan - det är väl ingenting.' Förr tyckte de det var roligt att ta fram sän't där. Nu tycker de det är tråkigt att ta fram 'aktivspelen' - det har vi gjort på lekskolan. De som gått på lekskolan verkar tycka att de gjort så mycket av det vi gör."

Synpunkter liknande dessa finns även hos vissa förskollärare i deras svar på frågan om förskolans betydelse för lågstadiet (se avsnitt 3.3).

Det tycks här som om den lärare som samarbetat med förskolan har lättare att knyta an till de erfarenheter barnen och hon har av förskolan, under det att den lärare som inte är insatt i förskolans innehåll och metoder lättare upprepar samma slags övningar som förekommit på förskolan, vilket upplevs negativt av barnen.

Många av de lärare som haft en svår inskolning av sina klasser förklarar

detta med att de haft några få barn som varit besvärliga och skapat oro i hela klassen:

"Jobbig, mycket jobbig. Det beror på vissa barn som varit onormalt störiga."

"Sex barn är mycket oroliga. Det påverkar ju hela klassen naturligtvis."

I klasser med många invandrarbarn har inskolningen varit svår.

En lärare upplevde att det var besvärligt med inskolningen men mest för att hon själv hade problem med att "ställa om" från den tredjeklass hon haft föregående läsår:

"Dessa är jobbiga, men när man haft en trea innan så kanske man jämför med den - omställningen där. Man ställer nog för stora krav i början innan man känner barnen. Man tror de ska kunna mer och förstå på en gång vad man säger att de ska göra, innan man kommer underfund om att allting är nytt för dem."

Denna lärare var en av de mycket få som medvetet såg relationen mellan sina egna krav och förväntningar och barnens beteende under inskolningen.

Fem lärare tycker att barnen blivit mer okoncentrerade och svårare "att fånga" under senare år. Några säger så här:

"Barn verkar mera livliga och okoncentrerade till vad skolan har att bjuda idag. Många verkar överstimulerade när de kommer till oss, det är svårt att få dem att lyssna, svårt att göra det intressant för dem. Hur mycket man än gör tycker man att det blir pannkaka av det."

"Jag tycker de blir livligare varje gång jag tar emot ettor. De är ju mycket spontanare i sitt sätt att vara. De har förfärligt svårt att hålla tyst, att lyssna på någon, inte bara på mig, utan också på varandra. När det är så, har man väldigt svårt att vara modern i sin undervisning."

En trolig förklaring till barnens splittring kan vara den Rudvall (1975, s 12) ger:

"Eleverna möter utanför skolan en betydligt mer omväxlande mångfasetterad tillvaro än läraren i klassrummet kan bjuda och är ofta också mera trötta och splittrade än förr."

Vid lärarnas jämförelser mellan inskolningen av den nuvarande klassen och av tidigare klasser beror deras åsikter i de flesta fall på om de tyckt klasserna varit lätta eller svåra att inskola. Om klassen haft en lätt inskolning har läraren ansett den varit bättre än tidigare klasser och omvänt utom i de fall lärarna tyckt att klassen varit lik tidigare klasser.

När lärarna menat att klassen varit svårare än tidigare att inskola har de angett disciplinsvårigheter och att barnen haft begåvningsmässiga svagheter. Några exempel:

"En enorm skillnad. De var ovanligt fina i den förra klassen. Jag behövde aldrig höja rösten på de tre år jag hade barnen, utan de kunde ställa upp sig i kapprummet, alla var på sin plats, det var aldrig något bråk."
(Denna lärare hade tidigare inskolat en klass.)

"Mycket svårare. Det är den svåraste ettan på alla sätt. Omogna, tråkiga, störiga. Svårt för att sitta stilla, lyssnar inte, tycker det är trist."
(Denna lärare hade tidigare inskolat sex klasser.)

"Denna har varit klart svårare då jag har haft många invandrarbarn, som är svagare än de andra. Även en del mer oroliga barn finns än vad jag tidigare

haft." (Denna lärare hade tidigare inskolat en klass.)

"Svårare då mycket tid går åt till disciplinära åtgärder för de störande eleverna." (Denna lärare hade tidigare inskolat fem klasser.)

När lärarna ansett att klassen varit lättare att inskola än tidigare är det också faktorer som rör disciplin och begåvning som spelar in, t ex:

"Det går inte att jämföra, den här klassen är helt överlägsen. I den andra klassen var det bara en som kunde läsa och de hade svaga resultat på testen." (Denna lärare hade tidigare inskolat tre klasser.)

"Jag har aldrig haft någon som legat så högt, aldrig någonsin så många duk-tiga. Av dessa 23 är det bara tre som jag får träna ord för ord med." (Denna lärare har tidigare inskolat 10 klasser.)

Även vid denna fråga har lärare tagit upp att barnen allmänt sett blivit "svårare", mer okoncentrerade osv.

Som sammanfattning kan sägas att lärarna, då de svarat på de olika frågorna om inskolningen av de aktuella barnen och klasserna, mest betonat betydelsen av att barnen lär sig skolans arbetsrutiner och regler förknippade med dessa. I den mer allmänna frågan om inskolningen underströks dock vikten av social trygghet i samma omfattning som arbetsrutiner och regler.

3.2 Jämförelse mellan FÖL-barns och Ej FÖL-barns inskolning

3.2.1 Inskolning i klasser med avseende på antalet FÖL-barn i dessa

Jämförelse av inskolningen i klasser med hänsyn till antalet FÖL-barn, kan göras utifrån nedanstående tabell.

Tabell 6. Inskolningen i FÖL-lärares/Ej FÖL-lärares klasser med hänsyn till antalet FÖL-barn i klassen

	9-22 FÖL-barn			5-8 FÖL-barn	
FÖL-lärare	++			++	-
	++			++	-
				+	
Ej FÖL-lärare	++	o	--	++	--
	++			++	--
	++			++	--
	+			++	--
					--

Varje lärares svar har markerats med:

- + lätt inskolning av klassen
- svår inskolning av klassen
- o varken lätt eller svår inskolning av klassen.

(Tre klasser hade vardera två lärare. Lärarna som undervisat i samma klass har haft samma åsikt om klassens inskolning, därför har deras åsikter sammanförts till en markering.)

Enligt resultatet ovan finner man att ca 82% (11 av 14) av klasser med 9-22 FÖL-barn ansetts vara lätta att inskola, medan motsvarande antal av klasser med 5-8 FÖL-barn är 52% (13 av 25). Kanske kan man tolka detta resultat så att det varit lättare att inskola klasser med fler FÖL-barn. Har dessa klasser haft en FÖL-lärare har förhållandena varit än mer gynnsamma. Alla fyra FÖL-lärare som haft många FÖL-barn i sina klasser, har ansett att klasserna varit lätta att inskola, medan endast hälften av Ej FÖL-lärare i klasser med få FÖL-barn ansett detta. En av de ovan nämnda FÖL-lärarnas syn på sin klass' inskolning finns återgivet i citat på s 32 ("I den här klassen ...").

3.2.2 Jämförelse mellan gruppen FÖL-barn och övriga barn i klassen

Tabell 7. Lärarnas syn på om FÖL-barnen som grupp skilt sig positivt, negativt eller inte alls från övriga barn i klassen

Positivt	Negativt	Inte alls	Uppgift saknas
11	1	28	2

Ungefär 1/4 av lärarna har ansett att FÖL-barnen skilt sig från de andra barnen och då i positiv riktning. Vid prövning med teckentest visar sig skillnaden vara signifikant på 1%-nivån. Två lärare uttalade sig så här om FÖL-barnen som grupp:

"De är ju ganska skolmogna. De har liksom varit inställda på skolan, skulle jag vilja säga, eller inställda på att göra så som man gör i skolan. De kände sig väl litet mer hemma i skolmiljön. De visste t ex hur man sitter på en stol, att man har en bänk, att man ska ha samma plats." (Ej FÖL-lärare)

"Ja, de tog skolan på allvar, var sugna på att lära sig, räckte upp handen, ställde upp sig, fann sin plats, jobbar fint." (Ej FÖL-lärare)

Endast en lärare anser att FÖL-barnen skilt sig negativt från de andra. (De FÖL-barn denna lärare hade i sin klass kom från två daghem som hon ansåg ligga i "svåra" bostadsområden.)

"De tog sig ton, visste besked, var före jämfört med andra. Det vore bra om alla i klassen var lika. De har tråkig ton mot varandra och har lärt sig att hålla sig framme." (Ej FÖL-lärare)

Barnens beteende här kan ju bero på att de genom sin tidigare bekantskap med skolan känt sig mer hemma där och vågat agera friare än sina kamrater samt att detta friare beteende uppfattats negativt av läraren.

Tjugoåtta lärare har ej lagt märke till några skillnader. I två fall saknas

uppgifter, i det ena fallet på grund av otydlighet på bandet, i det andra beroende på att frågan uteblivit.

3.2.3 Jämförelse mellan FÖL-barn och Ej FÖL-barn med avseende på deras för- måga att finna sig tillrätta i skolan

I intervjun uppmanades lärarna att ange vilka barn som haft det särskilt lätt respektive särskilt svårt att finna sig tillrätta i skolan. Jämförelse mellan FÖL-barn och Ej FÖL-barn i detta avseende kan därför göras.

Tabell 8. Antalet FÖL-barn/Ej FÖL-barn som bedömts ha haft "särskilt lätt"/ "särskilt svårt" att finna sig tillrätta i skolan samt dessa barns procentuella andel av samtliga FÖL-barn/Ej FÖL-barn

	Lätt		Svårt		Totala antalet
	Antal	%	Antal	%	
1974					
FÖL-barn	35	21	16	9	170
Ej FÖL-barn	44	17	22	9	248
1975					
FÖL-barn	49	30	17	10	166
Ej FÖL-barn	50	18	44	15	287
1974+1975					
FÖL-barn	84	25	33	10	336
Ej FÖL-barn	94	18	66	12	535

Lärarna 1974 har ansett att procentuellt något fler FÖL-barn än EJ FÖL-barn haft "särskilt lätt att finna sig tillrätta" och att procentuellt lika många FÖL-barn som EJ FÖL-barn haft "särskilt svårt att finna sig tillrätta". Lärarna 1975 har bedömt att procentuellt fler FÖL-barn haft "lätt att finna sig tillrätta" och att färre haft "särskilt svårt" för detta jämfört med Ej FÖL-barn. För båda åren tillsammans gäller att lärarna tycker att procentuellt fler FÖL-barn än Ej FÖL-barn haft "särskilt lätt" och procentuellt något färre FÖL-barn än Ej FÖL-barn haft "särskilt svårt" att finna sig tillrätta.

Sammantaget under de båda åren har 11% av samtliga barn haft "särskilt svårt" att finna sig tillrätta och 20% "särskilt lätt".

När lärarna nämner tecken på att de tycker barnen haft en särskilt lätt eller svår inskolning, finner man att svaren stämmer väl överens med vad lärarna anser känneteckna barn med lätt och svår inskolning (se avsnitt 3.1). Granskar man vilka typer av svårigheter lärarna tar upp, märker man att de oftare för Ej FÖL-barn än FÖL-barn nämner ängslan, blyghet och kamratproblem, medan kommentarer som "okoncentrerad", "störig", "svårt att sitta stilla" förekommer i samma omfattning för båda grupperna. Ingen lärare har funnit att något FÖL-barn varit rädd för skolan och olika situationer där, så att det velat slippa skolan eller behövt ha sin mamma hos sig. Detta har dock

förekommit för Ej FÖL-barn:

"... var litet nervös för att gå till skolan ... det var rasterna han var litet rädd för. De stora barnen gör honom nervös."

"... ville inte gå till skolan ... visste inte att man måste det även om man inte ville."

"Blyg och rädd. Mamman kom till skolan varenda dag ... vågade inte gå upp till maten."

3.2.4 Skattningar av elevernas inskolningssvårigheter

Intervjun med lärarna inleddes med att dessa skattade varje elev, alltså både FÖL-barn och Ej FÖL-barn, i en femgradig skala i dimensionen svår inskolning (1) - lätt inskolning (5), där mellanläget betecknade normal inskolning (3). En lärare 1974 ville ej göra detta, varför skattningarna av hennes klass ej finns med i denna analys. Sammanlagt skattades 18 klasser 1974 och 23 klasser 1975.

Då en klass skattats av två lärare, vilket skett i två klasser i Malmö och en i Burlöv, har endast skattningen av den lärare, som hade mest erfarenhet av inskolning, beaktats. Skattningarna insamlades direkt efter intervjun, därför har lärarna inte kunnat jämföra de skriftliga skattningarna. Dessa lärares bedömningar har visat stor överensstämmelse. 72 barn har skattats av två lärare. Hälften (51%) av barnen har skattats med samma värde av sina två lärare och 43% med ett näraliggande värde och endast 6% med värden på två stegs avstånd. Inga barn har skattats med tre eller fyra stegs avstånd. Samstämmigheten i bedömningen är alltså god.

Tabell 9. Medelvärden vid skattning av inskolningen för samtliga elever

	1974	1975
Pojkar	2,98 (n=216)	3,24 (n=249)
Flickor	3,71 (n=202)	3,54 (n=204)
Pojkar+Flickor	3,33 (n=418)	3,36 (n=453)

Flickornas medelvärde är högre än pojkarnas, skillnaden är signifikant på 5%-nivån. Denna skillnad kan bero på att flickorna är mer anpassningsbara och/eller mogna än pojkarna. I flera undersökningar, bl a angående skolmognad (Johansson & Lindahl, 1972), har liknande skillnader framträtt. I deras undersökning, i vilken ingick 99,6% (ungefär 5300 elever) som började skolan i Göteborg 1968, fick pojkarna markant fler markeringar i observationsvariabler som orolig, pratsam och okoncentrerad. Författarna jämför detta resultat med en undersökning av Gjessing (1958) där bedömningar i beteendevariablerna "nervösa yttringar, tröttnar, långsam, orolig, pratsam, okoncentrerad, oföretagsam och osjälvständig" genomgående var till pojkarnas nackdel. Vidare pekas på skolmognadsundersökningar av Malmquist (1969a och b) samt Johansson (1965). Dessa konstaterar att flickor i högre grad än pojkar uppfyller lärar-

nas krav på uppmärksamhet, koncentration, uthållighet, emotionell stabilitet, allmänt uppförande och ordning. Skillnaderna mellan pojkar och flickor förklaras av Johansson och Lindahl (1972, s 88) med skillnader i könsrolls-uppföstran:

"De krav som skolan ställer på nybörjares uppförande överensstämmer i hög grad med de beteendenormer som gäller överhuvudtaget för flickor, vilket underlättar deras anpassning till skolan. ... För pojkarnas del innebär skolstarten uppenbarligen en större omställning."

Tabell 10. Medelvärden vid skattning av inskolningen för FÖL-barn (F) och Ej FÖL-barn (EF)

	1974	1975	1974+1975
F-pojkar	3,07 (n= 89)	3,37 (n= 90)	
EF-pojkar	2,91 (n=127)	3,17 (n=159)	
F-flickor	3,90 (n= 81)	3,79 (n= 76)	
EF-flickor	3,60 (n=121)	3,40 (n=128)	
F	3,47 (n=170)	3,56 (n=166)	3,52 (n=336)
EF	3,26 (n=248)	3,22 (n=287)	3,24 (n=535)

Skillnader finns här mellan F-barnens och EF-barnens medelvärden till de förras fördel. Flickornas medelvärden är högre än pojkarnas. Dessa tendenser finns i båda årens skattningar. Skillnaden mellan FÖL-pojkars och Ej FÖL-pojkars medelvärden är ej signifikant, medan skillnaden mellan FÖL-flickors och Ej FÖL-flickors är signifikant på 5%-nivån. Detta gäller båda årens skattningar. Signifikant skillnader på 1%-nivån finns mellan FÖL-barns och Ej FÖL-barns medelvärden året 1975 och för båda åren tillsammans, men ej för år 1974. Skillnaderna illustreras även i nedanstående diagram.

Diagram 1. Procentuell fördelning av antalet FÖL-barn respektive Ej FÖL-barn på skattningsskalan angående inskolningens svårighetsgrad ht 1974

Samtliga FÖL-barn (n = 170) och Ej -FÖL-barn (n = 248)

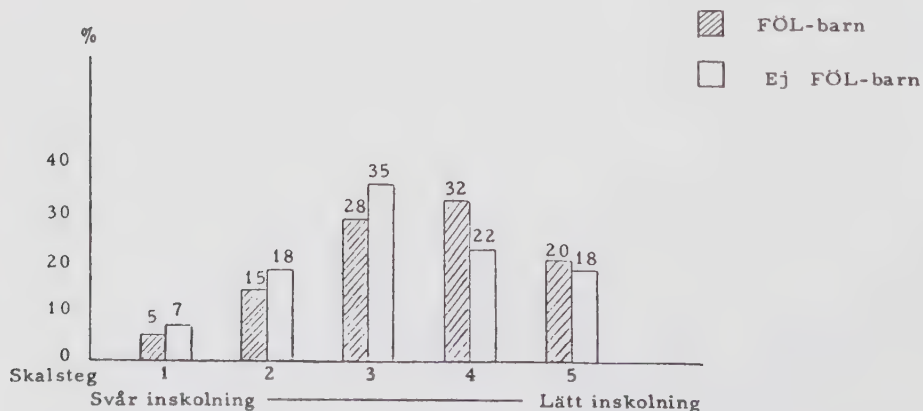
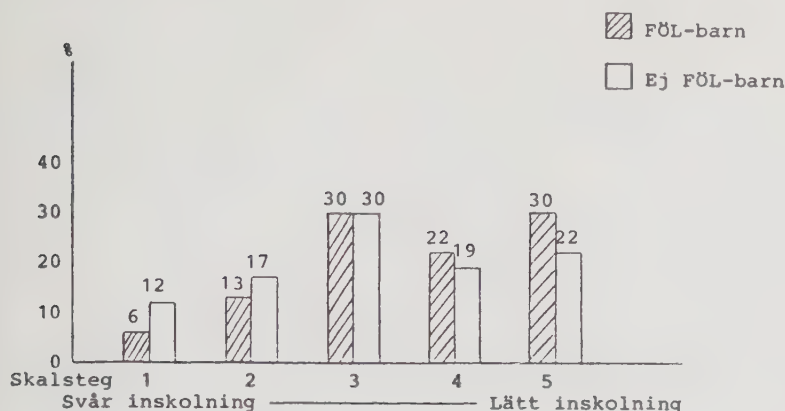


Diagram 2. Procentuell fördelning av antalet FÖL-barn respektive Ej FÖL-barn på skattningskalan angående inskolningens svårighetsgrad ht 1975

Samtliga FÖL-barn (n=170) och Ej FÖL-barn (n=248)



Tendensen att skatta FÖL-barnen högre än Ej FÖL-barnen finns både hos lärarna som deltog i FÖL-projektet och hos lärarna som ej gjorde det.

Tabell 11. Medelvärden för elever till lärare som deltog respektive ej deltog i projektet vid tidpunkten för intervjun 1974

	Elever till lärare som deltog i projektet		Elever till lärare som ej deltog i projektet	
F-pojkar	3,16 (n=57)	skillnad 0,15	2,91 (n=32)	skillnad 0,14
EF-pojkar	3,01 (n=75)		2,77 (n=52)	
F-flickor	4,07 (n=55)	skillnad 0,33	3,54 (n=26)	skillnad 0,15
EF-flickor	3,74 (n=70)		3,39 (n=51)	

Medelvärden för elever hos lärare som deltog i projektet är högre för alla grupper än medelvärdena för elever hos lärare som ej deltog i projektet. Kanske kan detta bero på att FÖL-lärare haft en större "säkerhet" i sitt skolarbete än andra lärare och därför ansett sig kunna ta på sig det merarbete FÖL-projektet kunnat innebära samt att deras "säkerhet" hjälpt barnen till en lättare inskolning. En annan förklaring kan vara att FÖL-lärare har en annan syn på inskolning (kanske via kontakt med förskolan) än Ej FÖL-lärare t ex tolererar de mer avvikelser hos barnen än Ej FÖL-lärare. Dessa förklaringar kan bara bli antaganden då de ej kan bevisas med hjälp av de data som insamlats. Fler FÖL-lärare än Ej FÖL-lärare har även ansett att deras klasser varit lätta att inskola.

FÖL-barn från daghem har skattats lägre än FÖL-barn från deltidsgupper. Detta kan bero på t ex att daghem och deltidsförskola skiljer sig åt vad det gäller miljön, barnens bakgrund och tiden barnen vistats där.

I intervjun uttalar sig en lärare om daghemsbarn på detta sätt: "Det är

nog vår mening här att barn som kommer från daghem är litet splittrade." En mamma förvånade sig enligt en lärare över att hennes son, som varit på daghem sedan ett halvt års ålder, varit så "blyg, tyst, inbunden och osäker på sig själv".

Jodal (1975, s 66) har funnit att daghemsbarn har svårigheter vid skolstarten då "de i vissa avseenden levt mer skyddat än andra, har ett underläge gentemot andra barn som tillbringat mycken tid ute på lekplatser och gårdar före skolstarten. Daghemsbarnen har inte behövt ta nya kontakter själva, de har inte lekt bland främmande barn, ofta inte heller varit tillsammans med äldre barn. Många har därför varit ängsliga för att börja skolan".

3.3 Lärarnas syn på den allmänna förskolans betydelse för lågstadiets undervisning

Frågor om förskolans betydelse för lågstadiet lades till i intervjun 1975 med anledning av att den allmänna förskolan införts från första juli detta år. Tjugotre lärare har besvarat dessa frågor.

Ingen av de intervjuade lärarna har ansett det vara negativt att barn gått i förskolan, även om många uttalat sig kritiskt om vissa företeelser inom denna och önskat förändringar. Lärarna betonar det positiva i att förskolan främjar barnens utveckling, ger barnen social träning, viss begrepps-inläring och praktiska färdigheter och därmed underlättar barnens skolstart. Vidare anser de förskolan värdefull då den kan ge stimulans, stöd och hjälp till barn från understimulerande miljöer och barn med speciella problem.

Några exempel från svaren:

"Ungarna är mycket friare nu när de börjar skolan, förut var de ju mycket tystare och blygare ... Man har vunnit väldigt mycket med att de är friare och kan prata med varandra och mig. Det tycker jag nog."

"Jag tycker överhuvudtaget det är bra att barn går i förskolan i den åldern. Det är där man får lära sig att lyssna i grupp, vara tillsammans med kamrater, ta hänsyn och så praktiska och motoriska övningar, hålla rätt i pennan och så där."

"Det är jättebra att de går igenom årstider och lär sig om naturen i sina intresseområden."

"De kan ju mycket mera en hel del när de kommer till skolan."

"Barn som fått jobba med en massa blir fortare mogna. De utvecklas snabbare. De får lära sig de där enkla begreppen."

"De får lära sig använda visst material."

"Barn som är understimulerade kan få hjälp. Det finns många som är det fortfarande."

"Det är väldigt bra i förskolan, när man upptäcker problem som barnen har och kan hjälpa. Vi har ju ett fall här, en flicka som har väldigt dåligt tal, jag kan kanske säga haft, ett dåligt tal. Hon har gått i talträning hela förskolan. Det var jättebra."

"Det är bra för barn som kommer direkt hemifrån och som har varit väldigt isolerade ... jag tror det är en väldig fördel om man hinner ägna sig åt dem och stimulera dem. Om de är väldigt inbundna, tysta och blyga och inte har någon chans att umgås med andra barn, då är det väldigt svårt att fösas ihop i en klass med väldigt många barn."

Lärarna påpekar att inskolningen kan underlättas genom att förskolan kan

"ta över" mycket av det arbete som förekommer under inskolningsperioden. En del av lärarna menar att detta redan skett, andra önskar att det ska bli så.

"Ja, man får väl hoppas att det som vi gör i början av terminen när vi inskolar dem ska vara gjort i förskolan så att man ska hinna mer helt enkelt, då barnen är vana att träffa andra barn och lyssna, vänta på sin tur osv och inte prata i munnen på varandra."

"Det skulle vara positivt om de lärt sig att fungera i grupp och ta mer hänsyn till varandra och väldigt enkla saker, som att hålla pennan rätt och att lära sig skriva siffrorna uppifrån och ner. De skulle kunna färgerna och många andra saker som vi håller på med under inskolningen med vänster-högerriktningen, att följa raderna på rätt sätt, börja uppifrån och fortsätta nedåt, före och efter och prepositioner."

Vidare tror några lärare att barnen i större utsträckning än nu kommer att vara på samma kunskapsmässiga och mognadsmässiga nivå. Tre lärare tror dock inte att så kommer att bli fallet, då förskolan "inte blir obligatorisk", inte har en "bunden studiegång" som föreskriver att alla barn ska få samma erfarenheter respektive "ändrar sitt arbetssätt".

Rydén och Hill (1979) hade i sin intervju med 36 lågstadielärare frågan:

"Vilken inverkan har införandet av den allmänna förskolan haft för barnens anpassning till skolan?" Denna fråga är delvis parallell med den som använts i inskolningsundersökningen och är därför av intresse. (En kritik mot Rydén och Hills fråga är dock att den leder in lärarna enbart på tanken att det är barnen som ska anpassa sig till skolan och inte omvända. En ömsesidig anpassning framhålls i de två senaste läroplanerna.) Författarna fann att lärarna genomgående hade en positiv erfarenhet eller positiva förväntningar på den roll deltidsförskolan före skolstarten kan spela, när det gäller anpassning till skolan och för att minska skillnader i mognad, vana vid grupp och rutiner. De positiva omdömena rörde främst den avlastning deltidsförskolan innebär när det gällde inskolningsproblem, inlärandet av regler och rutiner och vana att möta nya människor samt att samarbeta med andra. Endast sju av de intervjuade lärarna tyckte sig inte ha märkt någon skillnad sedan deltidsförskolan infördes alternativt såg inga positiva möjligheter med förskolan (s 13). De ovan beskrivna åsikterna om den allmänna förskolans införande

stämmer väl överens med de tankar om denna som lågstadielärarna i vår undersökning hade. Även dessa framförde kritiska synpunkter på förskolan, som får illustreras av följande citat:

"De här barnen är ju i regel vana att prata rakt ut i luften och skrika rakt ut när de vill ha hjälp. De har liksom inte fått lära sig i förskolan att det är många som slåss om fröken."

"De tar med sig en massa från förskolan som inte vi vill ha och som vi kan behöva arbeta bort, just det här att de sitter och pratar med varann huller om buller och allting är lek."

"Det negativa vi får ta är att de är mera framfusiga."

Nio lärare framför kritik av denna art och några har förslag på hur man kan råda bot på de ovan beskrivna beteendena:

"Något som jag önskar, och det vet jag är flera än jag som gör, är att de försökte ha flera samlingsstunder i förskolan, försökte vara litet mer dämpade, försökte ta litet mer hänsyn till det där med ljudnivån. Sitta och jobba med någonting och koncentrera sig på en viss sak."

"Överhuvudtaget borde de träna barnen i sådana saker som att t ex vid samlingen tala en och en. Då slapp vi det här tjattret i munnen på varandra så väldigt mycket som nu."

"Det kommer att bli jättebra så tillvida att de kommer att ta in övningar där barnen kommer att arbeta tillsammans och lära sig att fungera tyst och lugnt liksom. De måste ha sådana övningar för att de inte ska komma från en leksskola där de får springa och vara vilda och stirriga hur som helst, en massa vilda lekar alltid, alltid och sedan ska de komma här och så ska vi plötsligt bara tvinga dem att sitta i skolbänken och vara tysta och snälla och rara och räcka upp handen. Där måste vi arbeta tillsammans på något sätt, så de får ha liknande uppgifter som vi har här i skolan, att kunna sitta ner, att kunna lära sig lyssna. Att de får vara i en miljö som kan liknas vid skolan litet grand, litet då och då, inte varje timme, inte hela dagen, men ibland litet då och då ordna samlingar varje dag, inte bara den där samlingen mitt på dagen, utan att de ska kunna sitta och arbeta andra tider på dagen också. Då ska det liksom fordras av barnen att de ska arbeta och inte springa omkring."

"Det är bra om de håller på disciplinen."

I dessa citat visar det sig att lågstadielärarna anser att det finns skillnader mellan förskolans och skolans arbetssätt där de upplever att förskolan har ett friare sådant medan lågstadiets är mera bundet (se även ovan avsnitt 1.3.2).

Ljungblad (1977) fann samma tendens i en enkätundersökning bland ca 240 förskollärare och lågstadielärare, där dessa bl a fick svara på vad som var de viktigaste skillnaderna mellan stadiernas arbetssätt. Där framkom även att lågstadiet beskrevs i form av krav, förskolan ibland - främst från lågstadiet - i form av kravlöshet, låt-gå-mentalitet samt behovs- och intresseorientering. Lärarna som besvarade enkäten hade erfarenhet av samverkan förskola-lågstadium.

Lärarna i vår undersökning upplevde att det kan bli problem på lågstadiet då det i förskolan förekommer aktiviteter som man senare tar upp även på låg-

stadiet. 13 lärare nämner detta problem. Några av dessa lärare är också rädda att förskollärarna ska "lära ut fel" då de "går in på skolans område", t ex då det gäller läs-, skriv- och räkneinlärning.

"Tidigare har jag varit med om att en förskola gick in på skolarbetet, det som man vill ha som något nytt för barnen då de börjar skolan. Då blir man inte glad. Barnen blir blasé och det tycker jag är tråkigt."

"Sen har de ju inte alls den metodiken som vi har vid läsinlärningen, så det kan ju bli alldeles galet egentligen. Och så har vi det väldigt jobbigt att reparera det då de kommer till skolan. Det är ju en miss i förskollärarytbildningen att de inte har litet läsmetodik."

Svenning & Svenning (1979) som intervjuade 25 representativt uttagna förskollärare i Malmö fann hos flera av dessa rädsla för att "lära ut fel" om de gick in på läs-, skriv- eller matematikundervisning. I en totalintegrerad verksamhet för 5-9-åringar, där både förskollärare och lågstadielärare samtidigt finns i barngruppen uppstår inte sådana problem. Detta har Hansson & Hansson (1979) visat.

Vissa lågstadielärare är av den åsikten att man ska möta barnens intressen i förskolan och lära dem bokstäver, siffror m m om de visar intresse för detta, men inte göra det obligatoriskt för alla barn då alla inte är lika mogna för denna inlärning. Ett par lärare säger så här:

"Skriv-, läs- och räkneinlärning bör komma först i skolan, men jag tycker man ska svara de barn som i förskolan t ex vill veta vad bokstäverna heter, möta deras spontana intresse."

"Att förskolan gått in på vår kurs tycker jag är bra, för man ska ta vara på den här tiden då barnen är som mest receptiva. Men då måste vi också lägga om våra kurser, och böckerna måste ändras. Det enda negativa kan vara att barnen säger: 'Det här har vi gjort förut.' Så vi har inte haft något nytt att komma med. Men det kan vi ju ändra på. Så jag tycker absolut att man ska ta tillvara förskoleåret."

Barnstugeutredningen (SOU 1972:26, s 189) påpekar att en ny förskolepedagogik som bl a innebär en systematisk begrepps-inlärning kan tänkas resultera i att ett större antal barn än som nu är fallet är färdiga för t ex läsning och skrivning året före skolinträdet och att det redan i förskolan ska finnas både "material och varsam ledning" i dessa ämnen, men detta kräver då tillgång till metodiskt kunnande i förskolan.

I lärarnas svar finns många förslag på hur man kan komma tillrätta med de problem de upplever i förhållandet mellan förskola och lågstadium:

a. Samverkan mellan stadierna, t ex genom att ha gemensamma studiedagar, arbeta ihop, "sudda ut gränserna" mellan stadierna, med syfte att lära känna varandras arbetssätt och metoder eller för att kunna ta vid där förskolan slutat.

"Vi känner för litet till varandras arbetssätt och material. Där skulle vi kunna hjälpa varandra och ge varandra tips, men det brister i samarbetet. Jag tror vi skulle kunna samarbeta mer. Det är klart att det är tiden det är

frågan om också. Studiedagar har vi aldrig tillsammans, det skulle vi ha. Vi har haft en och det var mycket bra."

"Vi hade studiedag och då talade vi om betydelsen av att vi hade mer kontakt med förskollärarna, nu när de flesta barn går i förskolan, så vi kan följa upp, vad de gjort där. Jag tror att det är väldigt nyttigt att vi lågstadielärare får komma till förskolan och se vad de gör där, hur mycket de tar hänsyn till barnen, hur mycket de får arbeta i grupp, hurdana krav de har överhuvudtaget. Egentligen vet vi väldigt litet."

"Jag tror man måste ha mer samarbete så man vet, ja kommer underfund om hur programmen ska vara, eller vad som ska ske i förskolan, ordentligt, så att vi också på lågstadiet vet vad barnen får för erfarenheter."

"Jag tycker att vi skulle kunna arbeta mycket mer ihop med förskollärarna. Det skulle inte vara det där indelade, utan det skulle kunna vara alltihop i ett, att gränserna skulle suddas ut. Jag hörde just att man i en annan kommun är tillsammans på studiedagarna. Det är man inte i Malmö. Det skulle vara fint. Då får man en väldigt fin kontakt med förskollärarna."

I Ljungblads ovan relaterade undersökning (1977) var förskollärare och lågstadielärare överens om att de i högre utsträckning måste diskutera arbetssättet med varann. Det ansåg nio av tio förskollärare och sju av tio lågstadielärare. Båda grupperna säger där att det inte räcker med att diskutera arbetssättet, utan man måste sträva mot ett likartat arbetssätt.

b. Mera information för att kunna ta vid där förskolan slutat och för att undvika upprepningar.

"Vi måste veta mer om vad de gör på förskolan för att slippa tjata om. Jag vet, jag har pratat med många föräldrar nu. Det blir väldigt tjatigt, framför allt när det gäller orienteringsämnen ... det blir att vi tjarar om samma sak om igen. Det är inte roligt. Då slöar de till, lägger av och busar i stället."

c. Upplysningar om barn med problem för att i skolan kunna bemöta dem på rätt sätt.

"Sen tycker jag nog att förskollärarna skulle ta kontakt med oss mer, för det är de som sitter inne med upplysningar om barnen. Om de vet att det finns problem med ett barn och som troligen kommer att få problem i skolan, så är det ju väldigt viktigt att vi får reda på det. Det händer väldigt sällan att de tar kontakt. Nu är det vi som får ta kontakt om vi upptäcker några problem."

I del II (ss 173-177) återges förskollärares syn på samarbete med lågstadiet kring barn med behov av särskilt stöd och information till lågstadiet om dessa barn.

d. Någon form av läroplan för förskolan. En sådan skulle bidra till att barnen fick ungefär samma utgångspunkt vid skolstarten samtidigt som arbetsplanen kunde upplysa lågstadielärarna om barnens tidigare erfarenheter.

"Jag tror det kan vara väldigt positivt att barnen gått i förskola, men jag tycker att man borde ha en liten läroplan att gå efter, så vi i skolan vet vad de har gjort i förskolan."

"Om förskolan fick en kursplan så skulle ju skolan kunna ändra sig och möta barnen där de är. Litet av vårt skulle kunna slopas."

"Då tycker jag (om förskolan ska få betydelse för skolan) att det ska bli någon läroplan på förskolan så de gör saker som vi har nytta av här sedan på lågstadiet, som man kan följa upp."

En lärare är dock negativ till en läroplan och menar i stället att den kan ersättas av information från förskollärarna om vad barnen gjort i förskolan. Ingen av lärarna nämnde i intervjun att de kände till "Barnstugeutredningen" (SOU 1972:26-27) eller Arbetsplan för förskolan (1975).

e. Anpassning mellan stadierna. Lärarna föreslår i de flesta fall att förändringarna ska bestå i att förskolan anpassar sig till skolan, t ex "tar över övningar som förekommer i skolan", "får någon form av läroplan", "lära barnen sitta tysta och slutföra en uppgift" eller "överta inskolningen", men även att arbetssättet bör ändras.

"Något som jag önskar, och det vet jag är flera än jag som gör, är att de försökte ha flera samlingsstunder i förskolan, försökte vara litet mer dämpade, försökte ta litet mer hänsyn till det där med ljudnivån. Sitta och jobba med någonting och koncentrera sig på en viss sak."

Några lärare ansåg dock att lågstadiet skulle anpassa sig till förskolan eller att en "sammanjämkning" skulle ske.

"Vi kan ta in vissa moment som liknar förskolan den första inskolningsperioden, så det blir en övergångsperiod när hälften är kanske förskola och hälften lågstadiemetodik."

"Det skulle inte vara det där indelade, utan det skulle vara alltihop i ett, att gränserna skulle suddas ut."

"... det är klart att de får lära sig en del i förskolan också, deras arbetsområden och sådant. De kan ju mycket mer, en hel del, när de kommer. Det kommer att få konsekvenser för undervisningen. Man får lägga om stil för att alla barnen är vana att vara på ett visst sätt i förskolan. Det är ju ändå en väldig skillnad, det upplever jag det som. Vi gör väldigt många saker som är likadana, men de är ju mycket friare. De kan ju lägga upp det på ett annat sätt. Mina barn som jag har nu är så röriga och oroliga och okoncentrerade. Om det är en följd av förskolan, det vet jag inte. Det kan ju lika väl vara en följd av deras hemmiljö, boendemiljö och allting, det vet jag inte. Men om det är en följd av förskolan så antingen får vi ändra på oss eller så får de ändra på sig eller litet var om det ska fungera någorlunda. Det är väldigt arbetsamt att jobba som det nu är i alla fall."

Ljungblad (1977) ställde frågan: "Tycker du att förskolan ska anpassa sig mer till lågstadiets arbetssätt?" 8% av förskollärarna och 35% av lågstadielärarna svarade ja. På frågan om lågstadiet skulle anpassa sig till förskolans arbetssätt, svarade 70% av förskollärarna och 37% av lågstadielärarna ja. Fler lågstadielärare än förskollärare var alltså villiga att anpassa sig efter det andra stadiet.

De lärare som önskar en ömsesidig anpassning mellan stadierna har stöd i utredningen om skolans inre arbete (SOU 1974:53, s 442). Den pekar på att eftersom det i förskolan och på lågstadiet finns vissa barn i samma levnads- och utvecklingsålder "måste de båda stadierna, vid sidan av sin profilering

på yngre respektive äldre barn också innehålla en gemensam sektor med samma innehåll, metoder och hjälpmedel" (s 449).

Lärarna kom ofta in på jämförelser mellan förskola och lågstadium, vilket nedanstående citat visar. Denna citerade lärare var den enda som var "avundsjuk på förskolan" och önskade att skolans arbetssätt mer skulle likna förskolans.

"Där är man ju rätt avundsjuk på förskolan för de utgår ju från barnet hela tiden på ett annat sätt än vi gör i skolan. Jag menar, att om barnet när det kommer till förskolan känner att det vill måla eller baka, ja baka kanske de inte gör, kan de välja sin sysselsättning. Vi i skolan har inte den valfriheten. Vi har våra kursplaner, vi ska lära barnen - vi har ju det där kunskapskravet över oss hela tiden. Vi väljer alltså vad de ska lära sig. Man skulle väl ändå önska, att det var friare i skolan än det är, att man inte kände det där trycket av att man måste hinna med så och så mycket före jul, utan hade kunnat ta denna första termin väldigt mycket lugnare. ... Men vi har hela tiden kravet på oss att vi den och den veckan ska ha lärt in det och det. På förskolan kan de ju hela tiden ta hänsyn till barnet och dess individuella utveckling."

Denna lärare har klart uttalat det "kunskapskrav" hon upplever vilar över skolan, ett krav även de andra intervjuade lärarna mer indirekt givit uttryck för i sin syn på barn, arbetssätt och på inskolningen.

Som jämförelse med ovanstående punkter (a-e) kan nämnas att Hopstadius & Vindeland (1973) i en enkätundersökning bland 21 förskollärare och 16 lågstadielärare fann att de flesta förskole- och lågstadielärare var angelägna om att information om barns problem lämnas före skolstarten, att 88% av lågstadielärarna önskade en kursplan för förskolan och 56% ville att förskolan skulle anpassa sitt arbetssätt efter lågstadiets, vilket däremot ingen förskollärare ville. 67% av förskollärarna önskade dock anpassning "i viss mån". 81% av förskollärarna och 44% av lågstadielärarna tyckte samarbetet mellan stadierna var för litet.

4. Sammanfattning av resultaten

Syftet med denna undersökning sammanfattades i fyra frågor (se avsnitt 2.1). Jag ska nu med hjälp av resultaten försöka besvara dessa.

1. Hur ser lågstadielärarna på inskolningen?

Lärarna betonar den sociala kontakten, den observerande, diagnostiska och kunskapsmässiga aspekten av inskolningen samt utvecklingen av funktioner grundläggande för skolarbetet. Som sådana funktioner nämns bl a att lyssna, följa instruktioner, sitta stilla, räcka upp handen, alltså följa de regler och rutiner som finns i skolan. Sådana funktioner tas mestadels upp i svaren som berör vad lärarna lägger i begreppen "lätt och svår inskolning", både när det gäller enskilda elever och hela klasser. De flesta av lärarna tycker att det är viktigast att barn och lärare lär känna varandra och att goda kontakter åstadkommes samt att barnen känner sig trygga och trivs i skolan, alltså den sociala kontakten. Nästan lika viktigt anser flertalet lärare det är att utveckla funktioner som är grundläggande för skolarbetet.

Många lärare påpekar att inskolningsperioden med sina många grupptimmar ger möjlighet till den individuella kontakt med varje enskild elev, som är så betydelsefull, då det gäller att ge denna en mjuk skolstart.

2a. Har FÖL-barns inskolning enligt lågstadielärarna skilt sig från Ej FÖL-barns?

Lärarnas skattningar av barnens inskolning visar tendenser (varav flera statistiskt signifikanta) till att FÖL-barnen haft en lättare inskolning än Ej FÖL-barn. Flickor har varit lättare att inskola än pojkar. Barn från deltidsgrupper har haft en lättare inskolning än barn som gått på daghem enligt lågstadielärarna. Med lätt inskolning menar lärarna att barnen haft lätt att anpassa sig till överenskommelser och regler, följa instruktioner, lyssna, komma överens med kamraterna, sitta stilla, räcka upp handen m m. Procentuellt fler FÖL-barn än Ej FÖL-barn har haft "extra lätt att finna sig tillrätta i skolan".

Ingen lärare har funnit att något FÖL-barn varit rädd för skolan och olika situationer där, så att de velat slippa skolan eller behövt ha sin mamma hos sig. Detta har dock förekommit för Ej FÖL-barn.

Tjugoåtta av de 42 lärarna har inte märkt att FÖL-barnen som grupp skilt sig från de andra under inskolningen. 11 lärare tycker att FÖL-barnen ur deras synpunkt skilt sig positivt från Ej FÖL-barn. De anser att FÖL-barnen hade en gruppgemenskap, visste hur de skulle bete sig i skolan, arbetade självständigt, uppfattade instruktioner lätt eller var duktiga. Endast en lärare ansåg att FÖL-barnen skilt sig i negativ riktning från de andra barnen. FÖL-barnen "tog sig ton", var "före" och "höll sig framme". Dessa för läraren negativa uttryck kanske var beteenden som visade att barnen känt sig hemma i skolmiljön.

De tre lärare som hade 22, 21 respektive 19 FÖL-barn i sina klasser ansåg att dessa barn varit lätta att inskola då barnen varit på samma kunskapsmässiga nivå och ej visat ängslan eller oro under inskolningen. I dessa klasser gick FÖL-barn som hållits samman från förskolan.

2b. Har klasser med många FÖL-barn skilt sig från klasser med få FÖL-barn under inskolningen?

I undersökningen ingick klasser med fem eller flera FÖL-barn. 82% av klasserna med 9-22 FÖL-barn (14 st) har ansetts vara lätta att inskola medan motsvarande antal för klasser med 5-8 FÖL-barn (25 st) är 52%. Det tycks här som om ett högre antal FÖL-barn i klassen gjort inskolningen lättare. Kanske kan detta förklaras med att FÖL-barnen med sin större kännedom om och vana vid skolan, dess lokaler, personal och arbetssätt, haft lätt att finna sig tillrätta och att deras beteende påverkat Ej FÖL-barns, samt att denna påverkan gjort sig mer gällande ju fler FÖL-barn som funnits i klasserna.

3. Vilken betydelse anser lågstadielärarna att den allmänna förskolan kommer att ha för barnens inskolning och för lågstadiets undervisning?

Lärarna anser att den allmänna förskolans införande kan ha nedanstående betydelse för inskolningen och lågstadiets övriga undervisning:

- Barnen får en allmän förberedelse för skolan genom den sociala träning, den grundläggande begreppsbildning och de praktiska och motoriska färdigheter som förskolan ger.
- Barnen kommer att ha gemensamma färdigheter vid skolstarten och vara på ungefär samma kunskaps- och mognadsmässiga nivå.
- Inskolningsperioden kan inskränkas eller uteslutas.
- Barn som kan få svårigheter i skolan kan uppmärksammas och åtgärder eventuellt vidtas för dessa barn redan i förskolan. Skolan kan i tid få information om dem för att kunna ge lämplig hjälp och stöd redan från skolstarten.

Vidare menar lärarna att den allmänna förskolans införande kommer att

kräva:

- . Intensivare samarbete mellan stadierna t ex i form av gemensamma studiedagar för förskol- och lågstadielärare.
- . Ökad information mellan stadierna om arbetssätt, metoder, innehåll m m.
- . En anpassning mellan stadierna. (De flesta lärare föreslår att förskolan anpassar sig till skolan, färre att anpassningen sker i motsatt riktning eller ömsesidigt.)
- . Ändrad kursplan för lågstadiet.
- . Något liknande en läroplan för förskolan.

5. Diskussion och reflektioner

I följande diskussion kommer jag först att inleda med några tankar om skolans mål, tankar som har betydelse för min fortsatta diskussion om inskolningen och lärarnas syn på denna, jämförelsen mellan FÖL-barns och Ej FÖL-barns inskolning samt lärarnas åsikter om den allmänna förskolans betydelse för lågstadiets undervisning.

Skolans mål

Målen och riktlinjerna för skolans verksamhet är formulerade i läroplanen (när denna undersökning gjordes gällde läroplanen Lgr 69). Dessa mål är många: sociala och pedagogiska mål, mål utifrån samhällets krav och individens behov, mål som gäller nuet och framtiden, samhällsanpassning och samhällsutveckling m fl. Gran (1976) och Rudvall (1975) har beskrivit olika, ibland motstridiga mål som skolan har. Rudvall (s 75) talar också om att det kan finnas "spänningar" mellan dem. Krook & William-Olsson (1976) befarar att det personlighetsfostrande målet skolan har kan komma i konflikt med kravet på formella bestämda kunskapsmått. Callewaert & Nilsson (1974) har behandlat mål som har sin grund i olika ideologier. Kanske måste ett måldokument för skolan, antaget av en regering i ett demokratiskt samhälle som det svenska, innehålla alla dessa olika mål. Målen kommer dock att kunna tolkas och betonas på olika sätt av dem som praktiskt ska försöka tillämpa dem.

Emanuelsson (1974, s 43) anser att läroplanen har "teoretiska kollisioner, som egentligen skulle kunna hänföras till att man i skrivningarna stöder sig på oförenliga modeller för utveckling eller olika slags människosyn". Den ena modellen är den mekanistiska i vilken man ser människan som en maskin. I utbildningssammanhang innebär det att "Man ser individen - eleven - som hela tiden reagerande på stimuli - stoff - och man väntar sig viss reaktion - inlärning - som inte skulle komma till stånd utan denna stimulus-givning ...". Typiska representanter för den mekanistiska modellen är Skinner (1969) och hans efterföljare. Motsatsen till denna modell är den organismiska

där man betraktar individen som en aktiv organism i samspel med sin miljö, vilket har som följd att "utbildningsverksamheten i hög grad måste bestämmas med den enskilde individen och hans nusiuation som ett kriterium" (s 43), ett synsätt som också präglar förskolans målsättning. Bruner (1971), Bernstein (1975), Freire (1973), Freinet (1975), Leimar (1974), Piaget (Schwebel, 1973), Sandgren (1974) m fl kan anses som företrädare för den organismiska modellen.

Emanuelsson menar vidare att det finns mycket i grundskolans övergripande mål, som kan höra hemma i en organismisk modell (t ex att "främja individens allsidiga utveckling"). "Men genom det omöjliga i att kunna kombinera detta med de mer näraliggande och typiskt mekanistiskt präglade anvisningarna måste det bli svårt att kunna genomföra de övergripande intentionerna i praktisk verksamhet." (Emanuelsson, 1974, s 46)

Emanuelsson anser också att man i det praktiska skolarbetet inte lyckats med att genomföra det läroplanen föreskriver i de övergripande målen och att den mekanistiska modellen är förhärskande. Den lärardominerade "förmedlingspedagogiken" kan man se som en följd av denna modell. Gustafsson & Stigebrandt (1973, s 30) sammanfattar efter analys av en rad undersökningar kring klassrumsaktiviteter att "läraren bedriver en klart dominerande kollektiv undervisning, där frågor och undervisningsstoff präglas av kognitivt enklare reproducerat innehåll. Hans styrning av processen är klart uttalad ... Under tiden förutsätts eleverna sitta tysta i sina bänkar och lyssna". De fann också själva efter observationer i klass 1 att dessa förhållanden gällde även där.

I det omfattande reformarbete som ägt rum sedan 1940-talet har man arbetat för ett organismiskt synsätt. Strävan har varit att skapa en demokratisk, samarbetsinriktad skola som arbetar utifrån en helhetssyn på eleven och söker främja en aktiv elevroll. Redan 1946 års skolkommision hade denna inriktning (Marklund, 1972, s 38):

"Som det viktigaste betecknade skolkommisionen personlighetsdanning, fostran till demokratiska människor. För att förverkliga detta mål måste, enligt skolkommisionen, skolarbetet ändra karaktär: klassundervisning, förhärskande 'frågor- och svar'-metoden, måste ge plats åt arbetsmetoder med starkare inslag av aktiverande och individualiserande moment. ... Om denna metod (klassrumsundervisning) används i måttlig omfattning och i sådana fall där den motiveras av lärostoffets natur, har den en uppgift att fylla. Hittills har den emellertid varit tämligen allenarådande i svenska skolor, och det är på denna punkt en radikal ändring är önskvärd. Då denna metod förutsätter, att det är läraren, som dirigerar lärjungarnas aktivitet, blir denna lärjungarnas aktivitet i bästa fall endast halv. Metoden är ägnad att framskapa osjälvständighet, auktoritetstro, passivitet, i värsta fall leda vid skola och arbete överhuvud. Den ger föga möjlighet till initiativ från lärjungens sida, och den har föga utrymme för samarbete mellan lärjungarna. Den befördrar inte lusten till fortsatt studiearbete på egen hand. Till sin inre syftning är metoden auktoritär. Inom svenskt skolväsen finns tendenser till orientering bort från en undervisning av denna typ."

Lundgren (1974) har konstaterat att forskning kring klassrumsundervisning under de senaste 50 åren visar på mycket små förändringar i arbetssätt och rutiner trots försök genom centrala myndigheter och pedagogisk debatt att få lärare att handla på annat sätt.

Fortfarande har inte de mål man så länge arbetat mot inom skolan resulterat i de önskade förändringarna i skolans praktiska verksamhet. Det är mot denna bakgrund man får se tillkomsten av en ny läroplan (Skolöverstyrelsen, Mål och riktlinjer, 1980). Enligt Brusling (1980) har senare måldokument, bl a denna läroplan, en mer organismisk inriktning än tidigare dokument. Lärarutbildningsutredningen har arbetat för att förändra lärarutbildningen och därigenom åstadkomma en ny lärarroll i samklang med den nya elevrollen (Lärarroll-lärarutbildning, 1976, s 6):

"En väl fungerande demokrati är möjlig endast om det i samhället finns många individer som är självständiga, aktiva medborgare. Men skolan har i hög grad låtit barn och ungdomar vara passiva, mottagande, medan läraren varit den aktiva, givande parten. Skolan har utformats från den uppfattningen att detta är den enda naturliga ordningen. Så har det nästan alltid sett ut under gångna århundraden. Man har i äldre tider betraktat människorna i första hand som undersåtar, och då är det självklart att man behandlat dem så även i skolan.

Reformpedagoger har opponerat mot detta system gång på gång ända sedan 1600-talet. De har påstått att barn och ungdomar har skapande resurser som kan lockas fram om man ger utrymme och stimulans åt dem. Men dessa pedagoger har inte vunnit gehör annat än i spridda reformskolor, som ofta haft stor framgång. Skolreformerna i Sverige och andra länder har emellertid sedan ett halft århundrade försökt bygga på det 'nya' betraktelsesättet. Denna ändrade inriktning kan ses som en naturlig följd av demokratins framväxt. Det är också naturligt att en sådan förändringsprocess går långsamt. Det mesta som dagens läroplaner säger om en undervisning som tar vara på elevens initiativ och spontana intressen, har ännu endast delvis kunnat förverkligats.

Man kan fråga sig om inte detta kan vara en av anledningarna till de nuvarande svårigheterna i skolan. Den unga generationen som växt upp i ett demokratiskt samhälle och under inflytande av en mindre auktoritär uppföstran reagerar mot en hårt styrd undervisning. Dessa barn och ungdomar fungerar bra endast om man ger utrymme åt deras egna initiativ, intressen, aktivitet och medbestämmanderätt. Detta sätt att se på skolan delas av fler och fler. Begrepp som aktivitetspedagogik och dialogpedagogik blir allt vanligare i diskussionen."

Anammades de idéer som talar ur ovanstående dokument (och som egentligen kan spåras långt tillbaka till Konfucius, Sokrates, Rousseau, Dewey m fl) och den människosyn som ligger bakom dem av alla som arbetar inom skolan skulle denna lättare kunna anpassa till arbetssättet till barnen och inte som nu ofta tvärtom. Då skulle även inskolningen underlättas. Hur ser då lärarna i denna undersökning på inskolningen?

Inskolningen och lärarnas syn på denna

När man analyserar lärarnas syn på vad som är viktigast vid inskolningen och på vad som kännetecknar lätt och svår inskolning, märker man att de spänningar och ibland motstridigheter som finns i läroplanen speglas i deras

åsikter. Så har lärarna i sina svar på vad som är viktigast vid inskolningen både betonat "den sociala kontakten"; att skapa trygghet, goda sociala relationer och att lära känna barnen (organismisk modell), samtidigt med "utveckling av funktioner grundläggande för skolarbetet" vilka innehåller mycket av disciplin, regler, rutiner och arbetsordning (mekanistisk modell). Den "observerande och diagnostiska verksamheten" har tagits upp i mindre utsträckning. Detta är förvånande då läraren just under barnens första tid i skolan, enligt läroplanen, ska försöka lära känna varje barns förutsättningar i olika avseenden och utgå från dessa förutsättningar i undervisningen. Lärarna har inte heller tagit upp sådant som att inhämta information om barnen från föräldrar, förskolepersonal eller elevvårdspersonal. Detta skulle hjälpa dem till en helhetssyn på barnen. Mer naturligt är att kunskapsaspekten nämnts i så liten omfattning, då frågan gällde inskolningen. Skillnaderna i vad som betonats kan eventuellt också bero på att frågan formulerats så att den ville få fram, vad lärarna tyckte var viktigast vid inskolningen, inte vad som var viktigt. Detta var en allmänt ställd fråga, där lärarna svarade på en mer "ideell" nivå än då de gav svar på frågor, som kom in på deras konkreta upplevelser av de aktuella barnen och klasserna. I svaren på de senare frågorna var "funktioner grundläggande för skolarbetet" klart dominerande. Detta var fallet, t ex då de beskrev klassen och elever som haft en "lätt" respektive "svår" inskolning.

I "funktioner grundläggande för skolarbetet" ingår förutsättningar för att genomföra "förmedlingspedagogik" dvs eleverna ska förvärva färdigheter, som gör att de lätt kan ta emot de kunskaper läraren förmedlar, ofta till alla elever samtidigt. De ska t ex lära sig lyssna, sitta stilla, uppfatta instruktioner och följa dem, arbeta själva och vänta på nya instruktioner från läraren. Barn som inte lärt sig detta har haft en "svår" inskolning. För många lärare som ger stort utrymme åt "förmedlingspedagogik", vilket givetvis inte alla gör, måste det vara svårt att lära nybörjare, som är vana vid större frihet, allt detta. En del lärare kanske lyckas disciplinera med mjukare metoder medan andra får tillgripa hårdare. Hur påverkar detta barnen, särskilt de blyga och ängsliga? Svårigheten är ju att få denna ordning på barnen och samtidigt ge dem trygghet, känsla av att vara omtäckta, accepterade och respekterade som individer. Allt detta krävs ju för att åstadkomma ett gott inlärningsklimat. I lärarsvaren från intervjun ser man också att flera lärare vid inskolningen möter detta dilemma. Här måste dock understrykas att regler, rutiner, gränsdragningar osv också kan bidra till att ge stöd och trygghet till nybörjaren.

Jag tror många lärare i likhet med den lärare som citerats på s 56 ("Där är man ju rätt avundsjuk på förskolan ...") önskar att de kunde arbeta

på ett annat sätt i skolan, kanske mera likt förskolan men anser sig hindrade av "kursplaner", "kunskapskravet" och att "den och den veckan ha lärt in det och det". Läroplanen sätter här inga hinder i vägen för ett annat arbetssätt. Detta gör däremot den "förmedlingspedagogiska" traditionen inom skolan och dess lärarkår. Här behöver lärarna upplysning om den frihet läroplanen ger och att den påpekar att arbetssättet ska rätta sig efter elevernas förutsättningar. Traditionen väger dock tyngre än läroplanen i detta sammanhang.

Regeringens proposition om skolans inre arbete (1975/76:39) förordade att grundskolan mer än för närvarande ska tillämpa arbetssätt och arbetsformer, som mer knyter an till förskolepedagogiken, något som naturligtvis skulle underlätta för barnen vid övergången från förskola till lågstadium. Lågstadielärarna vet dock ännu för litet om förskolans arbetssätt vilket också framkommit i denna undersökning. Lärare har också ringa kännedom om alternativ pedagogik. Löfgren (1980) fann att 58% av 2250 lärare i Malmö, Burlöv och Svedala önskade fortbildning "i större utsträckning än nu" om alternativ pedagogik.

Jämförelse mellan FÖL-barn och Ej FÖL-barns inskolning

Tendenserna i de resultat som redovisats vid jämförelserna mellan FÖL-barn och Ej FÖL-barn pekar på att FÖL-barnen av lärarna ansetts ha haft en lättare inskolning. Skillnaderna är i flera fall signifikanta. Sådana tendenser finns i skattningarna av barnens inskolning och de lärare som har noterat skillnader mellan FÖL-barn som grupp och övriga barn har ansett att FÖL-barnen skilt sig positivt från de andra. Endast en lärare tycker att de skilt sig negativt. Vidare har klasser med många FÖL-barn varit lättare att inskola än klasser med få FÖL-barn och procentuellt fler FÖL-barn än Ej FÖL-barn har haft "extra lätt" att finna sig tillrätta i skolan. Bland de FÖL-barn som haft "extra svårt" att finna sig tillrätta har ingen haft detta för att de varit ängsliga och osäkra i skolsituationen utan mer för att de varit "bråkiga". Ingen lärare har märkt att något FÖL-barn varit rädd vid skolstarten, inte velat gå till skolan eller behövt ha sin mamma hos sig. Resultaten från de båda skolåren visar samma tendenser.

Slutsatsen att FÖL-barnen varit lättare att inskola, måste dras med flera reservationer. Grupperna som jämförs är inte slumpmässigt uttagna eller matchade med varann - i jämförelsegruppen Ej FÖL-barn ingår både barn som gått och inte gått i förskola (även om de flesta barn nu för tiden deltagit i någon form av barnverksamhet i grupp t ex "kyrkans barntimmar" före skolstarten). Skillnaden kan till viss del vara effekter av att alla FÖL-barn gått i förskola lika väl som att de deltagit i FÖL-projektet. Emellertid visar undersökningar som jämfört hemmabarns och förskolebarns anpassning i

skolsituationen (Johansson & Lindahl, 1972; Sjölund, 1969 och Stukát, 1966) att förskolebarnen enligt lågstadielärarna haft antingen en lika god anpassning eller sämre. Johansson & Lindahl (a a) redovisar att lågstadielärare skattar förskolebarn som mer pratsamma, okoncentrerade och oroliga än hemmabarn och förklarar det med "att det som i förskolan upplevs som utslag för frimodighet och spontanitet och därmed förstärkts, i skolsituationen uppfattas som bristande koncentration och motorisk oro" (s 108). Stukát gör reflektionen att det inte är "uteslutet att de många nya sociala kontakterna i lekskolan och hemmastaddheten i en miljö utanför hemmet kan komma till uttryck i större frimodighet och spontanitet liksom också i mera öppet manifesterad aggressivitet" (s 134). I en undersökning av Aldén (1973) jämförs bl a hur barn, som fått ta del av ett strukturerat och målinriktat förskoleprogram och barn som ej haft denna påverkan, anpassade sig i skolan. Det visade sig att de f d experimentbarnen skattades lägre än kontrollbarnen av lågstadielärarna på variabler som gällde anpassning till skolsituationen. Även i FÖL-projektet användes uppslag på verksamheter i materialet "Växa i förskolan", varför vissa likheter finns mellan detta projekt och Aldéns. Om de effekter av extra stimulans i förskolan, som redovisats i ovanstående undersökningar, även finns invävd i lärarnas skattningar av FÖL-barn och Ej FÖL-barn borde resultatet vid jämförelsen ha gått i motsatt riktning, dvs FÖL-barnen borde ha skattats lägre. FÖL-barnens större säkerhet i skolsituationen, som den kvalitativa analysen pekar mot, kan av en del lågstadielärare ha upplevts som "framfusighet" och därigenom negativt, vilket kan ha resulterat i låga skattningsvärden. Den enda lärare som tyckt att FÖL-barnen som grupp skiljt sig negativt från de andra barnen anförde att FÖL-barnen "tog sig ton, visste besked, var före jämfört med andra" och att de "lärt sig hålla sig framme". Här kommer vi alltså in på att lärare kan ha olika syn på barnen och värdera egenskaper hos dem olika. En lärare kan t ex anse det positivt att barn tar egna initiativ, är öppna, frimodiga, spontana och kritiska medan en annan lärare tycker detta är egenskaper som "stör" i undervisningssituationen. (I del II kommer bl a förskollärares och lågstadielärares syn på "barn med särskilda behov" att behandlas och där visar sig skillnader i deras synsätt.)

Ytterligare svårigheter vid tolkning av de jämförelser som skett mellan FÖL-barn och Ej FÖL-barn är att lärarna kan ha svarat "socialt önskvärt". De har vetat att jag som intervjuade var anställd vid FÖL-projektet och därför har de skattat FÖL-barnen högre. Det går ej att kontrollera om så varit fallet. Däremot har kontroll gjorts då det gäller hur lärare som varit, respektive ej varit med i projektet skattat sina barn. Hypotesen skulle här vara att lärare, som deltagit i projektet, varit mer positiva vid skattningen

av FÖL-barnen än de lärare som inte varit med i projektet. Så har dock inte varit fallet.

Trots alla de reservationer som finns mot en tolkning av att FÖL-barnen haft en lättare inskolning anser jag det rimligt att anta att flertalet FÖL-barn, genom sin samverkan med lågstadiet året före skolstarten, haft en mindre problematisk sådan än sina klasskamrater. Lärarna säger ju om FÖL-barnen att de jämfört med sina kamrater t ex

- var före, mer skolmogna
- tog skolan på allvar
- var sugna på att lära sig
- var inställda på att göra som man gör i skolan
- var hemma i skolmiljön
- visste hur man sitter i en bänk, att man ska ha samma plats
- räckte upp handen
- jobbade fint
- ställde upp på led allra första dagen
- inte hade krånglat, gråtit eller varit rädda eller ängsliga eller behövt ha sin mamma hos sig och ingen har haft ont i magen
- varit på samma nivå.

FÖL-barnen har ju haft fördel framför sina kamrater av en intensivare kontakt med skolan. De har fått lära känna skolans miljö, arbetssätt, material, lärare och annan personal. Många av barnen har fått vara med om en skolmåltid, gymnastiklektion, raster m m, situationer som många nybörjare brukar känna ängslan inför. FÖL-barnen har kunnat iaktta hur deras "samverkanskamrater" i första klass betett sig i klassrummet. Dessa har varit modeller för de besökande förskolebarnen som också kunnat observera hur relationen mellan läraren och eleven är i skolan. FÖL-barnen bör genom sina erfarenheter ha haft en större trygghetskänsla och säkerhet vid skolstarten än Ej FÖL-barnen. Denna större erfarenhet av skolan skulle alltså vara en faktor bland många andra, som gav barnen kontinuitet vid övergången från förskola till lågstadium.

Lågstadielärarnas synpunkter på den allmänna förskolans betydelse för lågstadiets undervisning

När lärarna ger synpunkter på förskolans betydelse för lågstadiet, ser man att deras åsikter är påverkade av det kunskapskrav som skolan har. Många lärare hoppas att förskolan ska underlätta för dem så att de så snabbt som möjligt kommer i gång med den "riktiga undervisningen". Så tycker de t ex det är bra att barnen kommer att vara på samma kunskaps- och mognadsmässiga nivå, kan lyssna, vara i grupp eller att förskolan kan ta över aktiviteter, som förekommer under inskolningen.

En del lärare i intervjun är kritiska mot förskolan då de upplever att den kan försvåra undervisningen på lågstadiet. Många är t ex mot att förskolan tar upp delar av skolans undervisningsinnehåll så att eleverna, när de

kommer till skolan, upplever en för dem tråkig upprepning. Lärare är också rädda för att förskollärarna ska "lära ut fel" om de går in på läs- och matematikundervisning, eller att barnen på grund av förskolans arbetssätt blir för frimodiga eller självständiga, så att de blir "besvärliga" i skolan. Aldén (1973, s 54) gör följande reflektion om detta förhållande: "Det föreligger alltså något av en motsats till de mål förskollärare ställer upp där bl a självständighet, spontant uppträdande och frimodighet tränas. Ehuru denna motsatsställning mellan de båda skolformerna ej finns i teorin synes det som om lågstadieläraren i praktiken belönar beteenden som innebär motsatsen till det som förskolan belönar."

Några lärare som intervjuats har önskemål om att förskolan ska ta in övningar som liknar skolans. Denna uppfattning delar de bl a med Orring (1976, s 9) som säger angående samverkan förskola-lågstadium: "Kanske måste det bli så att förskolan får mer av systematisk inläring dvs att förskolan blir mer lik skolan. - Men jag menar inte att det enbart är förskolan som måste anpassas till skolan. Båda skolformerna har att lära av varandra." Att en anpassning bör ske mellan stadierna framkommer även av lärarintervjun. Denna anpassning kan ske t ex genom att lågstadiets kursplan ändras och att förskolan får något liknande en läroplan.

Köhler påpekar att förskolan saknar ett pedagogiskt program (SOU 1975:33). Ljungblad (1979) har granskat en mängd undersökningar angående förskolans pedagogiska verksamhet och anser att "en mörk bild av undervisningsprocessen i förskolan avtecknas" i dessa (s 121).

Många lärare i vår undersökning tar upp samverkans betydelse då det gäller att få ökade kunskaper om förskolans arbetssätt respektive ge upplysningar om skolans samt att utbyta information om enskilda barn. De önskar fler gemensamma studiedagar, något som börjar bli mer allmänt och rekommenderas av bl a läroplanen, SIA-utredningen (SOU 1974:53) och Arbetsplan för förskolan (Socialstyrelsen, 1975, del I). Behovet av samverkan mellan stadierna har visat sig bl a genom alla de forskningsprojekt med denna inriktning som ägt rum och pågår. I regeringens proposition 1978/79:180 rekommenderar statsrådet att en utredning bör tillsättas för att penetrera olika frågor rörande samverkan förskola-lågstadium. En sådan utredning tillsattes våren 1981.

Samverkan mellan förskola och lågstadium borde ha en naturlig utgångspunkt i de stora likheter som finns i deras målsättningar, vilka man ännu inte på något av stadierna helt lyckats förverkliga i den praktiska verksamheten. Det viktigaste resultatet av samverkan borde bli att det utvecklas en samstämmighet mellan förskolans och skolans sätt att stimulera barnens utveckling och möta deras behov. En sådan samstämmighet skulle göra att

många av de problem som finns i förhållandet förskola-lågstadium och vid barnens skolstart skulle försvinna. På längre sikt vore det också önskvärt att förskollärare och lågstadielärare, ja, alla som arbetar med barn, fick denna samsyn t ex i sin grundutbildning eller genom en gemensam fortbildning.

DEL II.

*BARN MED SÄRSKILDA BEHOV
AV STÖD OCH STIMULANS*

1. Utgångspunkter

1.1 Bakgrund

I många sammanhang betonas hur viktiga förskoleåren är för alla barn. Barnstugeutredningen (SOU 1972:27) understryker också det särskilda ansvar som förskolan har för barn med någon form av handikapp. Denna utredning förde ut begreppet "barn med särskilda behov av stöd och stimulans". Till dessa räknas t ex barn med rörelsehinder, hörselskador, synskador, utvecklingsstörningar, emotionella störningar, sociala handikapp, tal- och språkrubbningar, invandrarbarn och barn med multipla handikapp. Som synes har man givit begreppet "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" en mycket vid tolkning. Genom att tidigt uppmärksamma sådana barn och ge dem extra stöd och stimulans hoppas man kunna hindra att funktionshämningar uppkommer senare i livet och lindra effekten av redan befintliga handikapp.

Utredningen om skolans inre arbete (SOU 1974:53) hade som "uppgift att utreda frågan om åtgärder för elever med särskilda svårigheter i skolan och därmed sammanhängande frågor, bl a skolans arbetsmiljö" (s 3). Även i denna utredning påvisas betydelsen av att åtgärder sätts in redan under förskoleåren och den första tiden i skolan för att på så vis också förebygga skol-svårigheter. Utredningen stöder sig här på Blooms forskning (1964) som gör gällande att barn vid skolgångens början förvärvat ca 80% av all intellektuell utveckling. Detta antyder att skolan inte har många tillfällen kvar "att lägga någon ytterligare ram till barnets växt" (Magne, 1977a, s 9). Men Loman (1974) anser att "det emellertid skulle vara dåraktigt att avfärda undervisningsupplevelser efter sju års ålder som något som har mycket litet inflytande på barns utveckling" (s 253).

Ett barns svårigheter bör ses i relation till dess miljö. Det kan t ex finnas krav och förväntningar i miljön som gör att barnet behöver speciellt stöd. Mot denna bakgrund är det av betydelse att man beaktar barnets totala situation, t ex relation till föräldrar, syskon, kamrater, hemmiljö och tidigare erfarenheter, då man överväger eventuella stödåtgärder. Dessa kan riktas såväl mot det enskilda barnet som till barnets omgivning eller båda-

dera.

Alla barn är beroende av stöd och stimulans för sin utveckling, och ett barns behov av extra hjälp kan i vissa fall vara begränsat till en viss tid och en viss situation. Om ett barn anses behöva extra hjälp får denna eller de eventuella stödåtgärder som sätts in inte stämpla barnet. Stämpling (se del II, avsnitt 1.3.2) kan medföra felaktiga förväntningar hos omgivningen eller hos barnet självt, vilka i sin tur negativt kan påverka barnets utveckling. Rädslan för stämpling får dock inte innebära att man "tiger" om barnets svårigheter och på så vis hindrar att lämpliga åtgärder sätts in så tidigt som möjligt.

Vissa störningar är lättare att uppmärksamma än andra. Dit hör t ex funktionsstörningar hos syn- och hörselskadade barn, rörelsehindrade, gravt utvecklingsstörda samt hos barn med uttalade tal- och språksvårigheter. Dessa barns problem upptäcks i regel redan tidigt av föräldrar eller personal på barnavårdscentralerna, personal som är oerhört viktig i detta sammanhang, då den når nästan alla barn i förskoleåldern. Det är svårare att lägga märke till eventuella handikapp, som kan finnas hos t ex emotionellt störda barn eller barn från understimulerande miljöer. Ibland döljs också sådana svårigheter av föräldrarna. Det kan vara svårt att upptäcka sekundära handikapp, som är en följd av mer dominerande sådana (Fatum & Hviid, 1971) eller vissa emotionella och perceptuella störningar. Kanske uppmärksammas dessa mer dolda handikapp först av förskolepersonal, när barnet i sexårsåldern kommer till den allmänna förskolan eller senare av lärare i grundskolan.

Förskolan ska enligt barnomsorgslagen (SFS 1976:381) i sina vanliga barngrupper från 1 juli 1975 förutom för 6-åringar även bereda plats för yngre barn, som behöver extra stöd för sin utveckling. Detta är i linje med att man numera försöker integrera barn med handikapp i våra förskolor och skolor och i största möjliga mån ge stöd och stimulans i barnets vanliga miljö och där sätta in de personella och andra resurser, som kan behövas. Denna integrering ställer stora krav på lärarna. Till barnens hjälp finns också bl a psykologer och kuratorer. Vilka barn anser förskollärare, lågstadielärare, kuratorer och psykologer behöva extra stödåtgärder? Har de samma syn på dessa barn? Hur försöker de möta barnens speciella behov och hur ser dessa personalkategorier på sina, skolans och förskolans möjligheter att ge den ytterligare hjälp som vissa barn kräver? Hur påverkar arbetsförhållandena i skola och förskola dessa möjligheter?

Huvudsyftet med samverkan mellan förskola och lågstadium är enligt FÖL-projektet att "stödja kontinuiteten i barns utveckling i åldrarna kring skolstarten" (Gran, 1976, utreder begreppen stöd, kontinuitet och utveckling). Brister i denna kontinuitet kan orsaka problem för en del barn. Olika

synsätt, krav, miljöer m m som eventuellt finns på de båda stadierna kan skapa svårigheter. Ett barn kan t ex få problem i skolan, som det inte haft i förskolan, men även det motsatta kan inträffa. För barn, som under sin förskoletid varit i behov av speciella åtgärder, är samverkan med grundskolan än mer betydelsefull, då den kan förhindra att skolsvårigheter uppstår. Hur kan man i samverkan bäst hjälpa barn med behov av särskilt stöd och stimulans? Vilka problem kan finnas i en sådan samverkan? Detta och tidigare ställda frågor i detta avsnitt är några av de frågor denna undersökning vill försöka ge svar på. Övriga syften redovisas nedan (del II, avsnitt 2.1).

1.2 Läraren som bedömare

I denna undersökning studeras bl a vad lärare anser vara svårigheter hos barn och hur lärare ser på samt bedömer barn och eventuella svårigheter hos dessa.

I många undersökningar, som rör barns beteenden och åtgärder för barn med olika svårigheter, har forskarna utgått från skattningar eller bedömningar, som utförts av lärare. Man har alltså haft stor tilltro till lärarnas förmåga att observera och bedöma. Denna förmåga har också varit föremål för många studier.

1.2.1 Jämförelse mellan lärares och andra grupperns bedömningar

I flera undersökningar har man jämfört lärares bedömningar med psykologers, läkares, elevers eller andra lärares. Pionjär på detta område är Wickman (1928), som gjorde en undersökning, där lärare och "mental hygienists" fick skatta olika elevbeteenden, som skrivits ut på en lista. Beteendena skulle skattas utifrån hur allvarliga eller oönskade de var. Resultatet visade att de två bedömargrupperna skattade elevernas beteenden mycket olika. Samma resultat kom andra forskare till som med smärre variationer upprepade Wickmans undersökning. Sack & Sack gjorde 1974 om samma undersökning som Wickman. Syftet var att se om personer inom mentalvården och lärare närmast sig varandra i synen på barns beteende. Sack & Sack konstaterade att skillnaderna i synsätt mellan de två grupperna var lika stor som då motsvarande studie gjordes 50 år tidigare. En kvalitativ skillnad var att lärarna såg mera till utagerande beteende som gick emot "det etablerade systemet", medan mentalvårdarna inriktade sig på beteenden som kunde tyda på mental hälsa

eller ohälsa.

Woody (1969) påpekar att det är logiskt att lärare på grund av innehållet i sin utbildning inte bedömer beteenden utifrån samma grunder som t ex psykologer eller psykiatriker. Lärarna har ansvar inte bara för den enskilde eleven utan också för dennes klasskamrater och skolans utbildningsmål. Klinikern däremot har en annan bakgrund för sin roll. När denna har att göra med ett barn, som har svårigheter, koncentrerar han sig endast på detta barns behov och problem. Barnets klassrumsbeteende är bara en del av klinikers bedömningsgrund, och utbildningsmål kommer i andra hand efter individuella beteendemål.

Det finns dock studier som visar på överensstämmelser i psykologers och lärares bedömningar. Bower (1960) har genom sina undersökningar kommit fram till att lärares bedömningar av emotionella störningar var mycket lika kliniska psykologers. Han menar dock att en kombination av olika typer av information, t ex en kombination av lärar-, kamrat- och självskattningar samt prestationsbedömningar, fungerade bäst då det gällde att urskilja emotionellt handikappade barn från andra. Även Rogers (1948) och Vernon (1962) understryker att en sammanvägning av olika test, skattningar och bedömningar är bäst för att få den mest valida informationen om en individ, då i regel varje metod för bedömning har sina brister, brister som i viss mån kan minskas genom skilda tekniker men ändå kvarstår. Vernon pekar också på att man på olika sätt, t ex genom klara definitioner av begränsade beteenden, kan öka reliabiliteten i skattningar, men att den praktikinriktade validiteten då kan bli lidande.

Bättre träning och utbildning i observationsteknik, bättre hjälpmedel för att samla information samt skolning i att göra sammanfattningar av olika iakttagelser kan göra t ex lärare till mera säkra bedömare. Denna slutsats kommer både Vernon (1962) och Bower (1960) fram till efter ingående studier av forskning angående bedömning.

Christensson (1975, s 125) har denna åsikt om förskollärares bedömnings-skicklighet:

"Knappast någon tillbringar så mycket tid tillsammans med barnen och känner dem så som förskolläraren gör. Det visar sig också, enligt olika undersökningar, att den bedömning av ett barn som förskolläraren gör ofta stämmer väl överens med psykologers, läkares m fl uppfattning."

Tjellström (1967) lät 30 förskollärare från daghem och 30 från deltidsgupper, representativt uttagna utifrån socialgruppsstrukturen i Stockholm, bedöma sammanlagt 235 barn som skulle börja skolan efterföljande år. Barnen bedömdes enligt ett schema där deras kamrat- och vuxenkontakter, fysiska aktiviteter och reaktion på sociala krav skattades. Lågstadielärarna som tog emot dessa barn i första klass skattade dem efter samma schema. Det var ringa

överensstämmelse mellan de båda lärargruppernas skattningar. Samma resultat visar Hopstadius & Vindeland (1973) när det gällde bedömning av skolmognad (se del I, avsnitt 3.2.4).

I en omfattande undersökning av Craig m fl (1978) jämfördes lärares identifikation av barn, som behövde speciella resurser p g a något handikapp, med identifiering utifrån andra indikatorer, t ex medicinska undersökningar, test och föräldrabedömningar. Det var liten överensstämmelse mellan barn identifierade utifrån dessa olika kriterier. Ungefär 7000 barn mellan 6 och 11 år ingick i undersökningen. Craig sammanfattar resultatet (s iv):

"One of the most consistent findings in exploring these relationships among health, behaviour and performance variables of children in this sample is the small overlap and lack of agreement in children identified by sets of selected indicators. That is, most children identified by the teachers' recommendation of need for special education resources are not the same group of children identified by parents indicators, medical examination findings, or performance test scores."

Nord-Larsen & Vedel-Petersen (1976) fann i likhet med Craig liten samstämmighet mellan föräldra- och lärarbedömningar. De konstaterade att i en grupp av 300 barn, som lärarna ansåg hade svåra problem, menade föräldrarna att endast 43% hade sådana. Den troligaste förklaringen till denna skillnad är att det ställs olika krav i hemmet och i skolan. Skilda krav i olika situationer kan alltså vara en faktor som påverkar hur man ser på barn.

1.2.2 Olika faktorer som påverkar bedömningar

Leach (1977) relaterar forskning som visar att synen på avvikelser, handikapp m m är en interpersonell process. Han tar upp forskning som kommit fram till att det finns variationer mellan skolor, lärargrupper och enskilda lärare i deras uppfattning om antal och typ av problem hos elever. Dessa variationer kan inte förklaras enbart utifrån traditionella variabler som t ex socioekonomisk bakgrund, intelligens, rastillhörighet hos eleverna eller klasstorlek. Olika lärare kan uppfatta samma elev på helt olika sätt. Lärarnas personlighet likaväl som deras förmåga att "klara" av problem i klasserna påverkar deras bedömning av barnen (s 189):

"Such assessment of the same child can vary so widely between teachers that they express the quality of a relationship far more convincingly than some objectively determined pupil 'pathology'."

Lärare kan alltså ha olika syn på samma elev. Det är på grund av detta som det är lika viktigt att observera dem som bedömer som dem som bedöms (Hargreaves, 1975).

En bedömares uppfattning beror bl a på dennes referensramar. Till dessa hör attityder, hypoteser, förväntningar som tillkommit genom egna upplevelser eller sådana som delas med andra. Arfwedsson m fl (1979) talar om olika kodder (lärarkod och skolkod) som styr lärarna. Med kod menas normer och atti-

tyder men framför allt tolknings- och handlingsprinciper. Dessa koder har en starkare inverkan på lärarna än de övergripande målen för skolan, mål som Klasson (1971) dock funnit att de flesta lärare instämmer i.

Flera svenska undersökningar har kunnat påvisa att lärare har olika referensramar. Arfwedsson (1977) kom fram till att lärarna i ett villasamhälle i vissa avseenden hade en annan syn på eleverna än lärarna i ett förortssamhälle. Lärarna utsätts

"för en påverkan från elevernas och föräldrarnas normsystem i form av ett tryck, som flertalet lärare sakta anpassar sig till genom att modifiera sin undervisning och sina mål. Denna 'socialisation' av lärarna genom elevers-föräldrars påverkan kan variera från skola till skola, beroende på närmiljöns karaktär" (s 67).

Boalt & Husén (1970) fann att lärare, som själva tillhörde socialgrupp två, hade större tolerans för störande beteende hos elever som tillhörde denna socialgrupp än för motsvarande beteende hos elever ur socialgrupp tre. Liknande resultat uppnådde Marklund (1956).

Ladberg (1974) lade märke till att förskollärare som "identifierar sig med systemet" bedömer barn som anpassar sig till daghemmet som normala och de andra som onormala. Skillnader i uppfattning om barnen fanns också mellan lärare som arbetade utifrån "harmonimodellen" (frånvaron av konflikt är det önskvärda) och lärare som arbetade enligt "konfliktmodellen" (konflikter driver utvecklingen framåt).

Kärrby (1976) registrerade att förskollärare, som betonade pedagogrollen respektive vårdarrollen, observerade olika sidor hos barnen. Deltidsgruppslärare anammade oftare pedagogrollen än lärare på daghem, som i regel agerade utifrån en vårdroll (s 25):

"En lärare som främst ser barnet ur intelligens- eller begåvningsaspekt lägger märke till andra saker hos barnet än en lärare som ser barnet främst ur social aspekt. Detta påverkar lärarens sätt att undervisa."

Uppfattningen om lärarrollen styr alltså lärarens perception och handlande. Man kan alltså vänta sig att förskollärare skiljer sig från lågstadielärare i detta avseende. Olikheter mellan förhållanden i förskolan och på lågstadiet (se del I, avsnitt 1.3.2) kan också ge olika referensramar hos respektive lärare.

Roller, referensramar eller perceptuella ramar kan antas förändras genom påverkan av samma faktorer som byggt upp dem. Om referensramarna förändras beror detta på hur pass öppen individen är för en sådan påverkan och hennes vilja till förändring. Arbnor (1976) och Ekholm (1976) visar hur en sådan förändring kan ske. Den senare beskriver också olika metoder att försöka förändra lärarrollen, t ex genom rollspel (se även Wiechel, 1978) eller "kritik-självkritik"-metoden, dvs att utsätta sig för andras granskning och delta i den samt motta kritik och uttrycka självkritik. Det lagarbete som

både SIA- och barnstugeutredningen förordar skulle även kunna ha denna funktion.

Typifiering utifrån en viss norm kan styra bedömningen. Leach (1977) anser att lärare mer eller mindre medvetet "typifierar" sina elever utifrån en standardnorm, "ideal-eleven" (som t ex är ivrig att lära sig, stabil, har god familjebakgrund och är begåvad). Ibland kan typifieringen ske även innan läraren mött det aktuella barnet genom rapporter från tidigare lärare, föräldrar, betyg "skvaller" m m.

En fara med att ha "ideal-eleven" som norm är att alla elever som avviker från denna bedöms mer utifrån saknade eller negativa egenskaper än utifrån positiva egenskaper eleven har. I allmänhet påverkas också lärarens bedömning mer av negativ information än av positiv. Negativ information kan sedan med orätt inverka på helhetsuppfattningen av eleven.

Om en lärare "låst fast sig" i ett synsätt, t ex i upplevelsen av en elev, och tillika stöds av kolleger i denna uppfattning, kan det vara svårt att ändra denna bedömning, även om eleven beter sig på ett sätt som bryter mot den tidigare uppfattningen. Eleven placeras i fack som "bra", "medelbra" eller "dåliga" elever. Ofta händer det att läraren grundar sin uppfattning på mycket knapphändig information, t ex utifrån resultat på ett enstaka test eller elevens familjebakgrund, och sedan färgar denna begränsade information den totala bilden av eleven. Det är bl a på grund av detta förhållande som Houts (1972) i boken "The Myth of Measurability" varnar för felaktig användning av test. Rist (1970) visar i en studie hur bedömningar av barn gjorda av en lärare i kindergarten kom att överföras och påverka lärarnas bedömningar i första och andra klass och även lärarnas beteende gentemot barnen.

Lärare kan ha olika toleransgränser för olika grader av avvikelser. I en grupp med många "störande" elever kanske läraren har vidare toleransgränser än i en grupp med "lugna" barn. Å andra sidan kanske toleransgränsen är lägre hos lärare som befinner sig i en stressad arbetssituation. Ullman (1952) konstaterade att lärares bedömningar av barn var mer exakta då lärarna inte befann sig i en pressad eller ångestladdad situation. Idag upplever många lärare skolsituationen som psykiskt påfrestande (se del I, avsnitt 1.2).

Lärarens tilltro till barnets förmåga och till sig själv som pedagog påverkar också hur eleven bedöms och bemöts (Leach, 1977). "Går det bra" för eleven tenderar läraren att tro på sin insats mer än om det "går dåligt". Då hänvisar läraren till faktorer utanför hennes kontroll som förklaring till elevens misslyckande (t ex att barnet har emotionell störning, är socialt handikappat eller är intellektuellt omoget).

Denna genomgång av olika forskningsresultat visar, att lärare ibland bedömer barn annorlunda än personer med annan bakgrund, att lärare styrs av sina referensramar (attityder, värderingar, normer, förväntningar, kunskaper m m) vid bedömning av barn och att dessa referensramar påverkas av den miljö lära- ren tillhör, att interaktionen med eleverna som bedöms kan inverka på bedöm- ningen liksom den situation lärare och elev befinner sig i, att lärarens bedömning kan påverkas av information om de barn som ska bedömas. De begrepp som används vid bedömningar är också av betydelse för dessa.

1.3 Några problem med begreppen "barn med särskilda behov av stöd och stimulans", "skolsvårigheter" och "handikapp"

1.3.1 Svårigheter att finna entydiga definitioner

Mångtydigheten i några svenska utredningars definitioner

Enligt barnstugeutredningen (SOU 1972:27) och barnomsorgslagen (SFS 1976:381 §5) kan barn p g a fysiska, psykiska, sociala, språkliga eller andra skäl behöva särskilt stöd i sin utveckling. Liknande formuleringar finns i läro- planerna (1969 och 1980) samt i utredningen om skolans inre arbete (SOU 1974:53) då det gäller skolsvårigheter. Barnomsorgsgruppen (Socialdeparte- mentet, 1974, ss 5-6) har konkret beskrivit alla de barn som kan innefattas i begreppet barn med särskilda behov:

"Begreppet barn med särskilda behov av stöd och stimulans (de i §5 i för- skolelagen åsyftade barnen) innefattar förutom de grupper som traditionellt betraktas som handikappade också t ex barn som bor isolerat och därigenom saknar lekkamrater, barn, vars hemmiljö är stimulansfattig eller där allmänt sett risk för en ogynnsam utveckling föreligger. Som barn med särskilda behov av omsorg bör också de barn betraktas som lever i en alltför kravfylld miljö. Det kan till exempel bero på föräldrarnas överkrav ifråga om kunskap, beteende eller förmåga i övrigt. Barn med tal- eller språksvårigheter t ex invandrarbarn bör också anses vara i särskilt behov av stöd och stimulans.

Detta synsätt innebär bl a att barnet självt inte nödvändigtvis måste förete symptom för att vara i särskilt behov av stöd. Det innebär också att begreppet 'särskilda behov' inte får betraktas som något statistiskt, utan tvärtom något som alla barn kan ha - för kortare eller längre tid. Hur länge behovet varar beror bl a på det stöd varmed samhället går in. Exempel på situationer där barn kan vara i särskilt behov av omsorg från samhället (utan att för den skull uppvisa symptom) är krissituationer i familjen t ex på grund av missbruk, sjukdom, skilsmässa, arbetslöshet, etc. Samhällets stöd kan naturligtvis då också avse andra familjemedlemmar eller familjen som helhet."

Av ovanstående citat framgår att begreppet tolkas mycket brett och är mångtydigt. Även barn som inte visar symptom kan innefattas i definitionen.

Utredningen om skolans inre arbete diskuterar denna mångtydighet även då det gäller begreppet skolsvårigheter (SOU 1974:53, ss 123-124):

"1. Svårigheter ges ibland en 'objektiv' definition såsom en elevs oförmåga att uppnå vissa värden - absolut eller relativt - i förhållande till krav och förväntningar i skolan.

Elevernas svårigheter kan i detta sammanhang vara generella eller begränsade till någon viss funktion.

2. Svårigheter ges ibland en 'subjektiv' definition såsom en elevs upplevelse av otillräcklighet inför krav och förväntningar i skolmiljön.

Dessa svårigheter kan i sin tur ha anknytning till en mängd olika faktorer inom skolmiljön: undervisning, relation till kamrater och till lärare etc."

Man menar också att begreppet är dubbeltydigt i andra avseenden:

"3. Skolsvårigheter avser oftast svårigheter som uppstår genom kontakter skola-elev på grund av exempelvis bristande överensstämmelse mellan krav och förmåga eller mellan normsystem i skola och hem (kamratgrupp).

4. Skolsvårigheter avser ibland även svårigheter som en elev upplever under sin skoltid men som inte härrör ur kontakten med skolan som miljö utan är resultat av inre konflikter eller störda sociala relationer överhuvud.

5. Det kan avse svårigheter relaterade till en enskild elev inom existerande skola.

6. Det kan avse brister i utbildningssystemets totala struktur och i dess anpassning till samhällets utveckling, vilket försvårar möjligheterna att uppnå utbildningsmålen och därigenom skapar svårigheter - medvetna eller omedvetna - för vissa elevgrupper."

Utredningen tar upp "individrelaterade", "socialt relaterade" och "skolrelaterade" problem. Då det gäller skolsvårigheter, som har sin grund i skolan själv (se punkt 6 ovan!), säger SIA-utredningen att de "innefattar de skolsvårigheter som produceras av utbildningssystemet självt, dess ramar, urvalsprocedur, individualiseringsnivå och val av metodik" (s 124). Det är först och främst bakgrunden till de "skolrelaterade svårigheterna" som bör vara i centrum för skolans uppmärksamhet. Ett intimt samband kan dock finnas mellan dessa och "individrelaterade" samt "socialt relaterade" problem.

I socialutredningen (SOU 1974:39), som påverkat flera senare utredningar, används begreppet "barn med särskilda behov av stöd och stimulans", men man påpekar svårigheten att finna bestämda kriterier för dessa behov. Utredningen beskriver närmare särskilda behov som har sin grund i besvärliga uppväxtförhållanden, svåra sociala situationer (här hänvisar socialutredningen till Låginkomstutredningens resultat), psykiska faktorer eller psykosociala svårigheter. När det gäller de psykosociala problemens uppkomst nämns olika teorier; en teori som betonar genetiska förutsättningar hos individen, en annan teori som lägger vikt vid individens samspel med sina närmaste, t ex störda relationer inom familjen. Enligt en tredje teori understryks den ömsesidiga påverkan mellan samhälle, grupp och individ. Här finns alltså stora likheter med det synsätt utredningen om skolans inre arbete har. Socialutredningen tar upp handikappade som en särskild målgrupp för hjälpin-

satser. Angående begreppet handikappade påpekas att det inte getts någon entydig bestämning. Olika definitioner förekommer. Socialutredningen utgår från den definition handikapputredningen ger, dvs handikappade personer är de som av fysiska eller psykiska skäl möter betydande svårigheter i sin dagliga livsföring. Socialutredningen anser också att ett handikapp bl a beror på brister i samhället. Den pekar även på att det är svårt att finna kriterier för "särskilda behov".

Genom att begreppen "barn med särskilda behov", "handikapp" och "skolsvårigheter" är så diffust definierade uppstår problem för myndigheter och institutioner som ska ansvara för att åtgärder vidtas för de nämnda grupperna. Wickström (1976) har undersökt hur många barn med särskilda behov som finns i olika svenska kommuner. Hon konstaterar att antalet varierar från ca 10% (t ex i Mölndal) till ca 50% (t ex i Göteborg) i en åldersgrupp. Hon anser att en stor del av denna variation ligger i definitionen av särskilda behov. Hur ska man veta vilka barn som enligt barnomsorgslagens §6 ska beredas plats i förskolan före 6 års ålder? "Krav på mer entydiga definitioner reses dock från verksamhetsansvariga. Hur ska man kunna dimensionera och disponera sina resurser utan klara begrepp om kvantitativa och kvalitativa behov, och hur ska en uppsökande verksamhet kunna bedrivas om man inte vet vad man säger?" (Sjölund & Johansson, 1977, s 40). En risk finns att benämningen "barn med särskilda behov ..." kommer att användas för att få ökade resurser, t ex mer personal till förskolan, eller utnyttjas av föräldrar som vill ha in sina barn i förskolan före 6-årsåldern. Det kan också bli så att "barn med särskilda behov ..." helt enkelt blir den grupp barn som kommunen har ekonomiska resurser till att ge särskilt stöd.

Olikheter mellan definitioner och mellan kategorier

Granskar man både svenska och utländska definitioner av handikapp och typer av sådana, finner man att definitionerna ofta är olika. Numera är man på väg bort från en kategorisering av olika slags handikapp, då det är dålig överensstämmelse mellan definitioner av samma kategorier och oklara avgränsningar mellan skilda kategorier. Läkare, psykologer, pedagoger och sociologer kan också använda olika begrepp för samma typ av handikapp beroende på att de har olika referensramar. Juul (1977) berättar att en person listade över hundra uttryck för samma typ av problem. En orsak till dessa svårigheter med definitioner kan vara att det finns så många olika teorier bakom de aktuella begreppen. Juul har själv beskrivit åtta sådana modeller bara inom specialpedagogiken:

- utvecklingspsykologisk modell
- psykodynamisk modell
- inlärningssvårighetsmodell
- beteendemodifikationsmodell

ekologisk modell
medicinsk modell
alternativa samhällsmodellen
psykopedagogisk modell

Magne (1977a) som ingående studerat hur man internationellt ser på begreppet handikapp förordar en ny definition som man skulle kunna enas kring. Denna nya definition bör vara flerdimensionell och inte enbart betona ett enhetligt klassifikationssystem utifrån orsaker eller olika former av svårigheter utan lägga mer vikt vid de rehabiliteringsåtgärder som bör vidtas (ss 18-19):

"This points to the possibility of laying more stress on programmes of rehabilitation than on the specific disability. It means a change of approach to handicap. But on the other hand it does not mean that we discard the concept of handicap."

Betoningen av rehabiliteringsåtgärder finns också i Cruickshanks & Johnsons (1975) definition. Även i en utredning från England om behov av specialutbildning (Warnock, 1978) understryks åtgärdssidan. Man bör undvika kategorisering av handikapp vilket motiveras så här (s 43):

"Whatever the weight attached to the preceding arguments, we believe that the most important argument against categorisation is the most general one. Categorisation perpetuates the sharp distinction between two groups of children - the handicapped and the non-handicapped - and it is this distinction which we are determined, as far as possible, to eliminate.

...

Furthermore, categorisation focuses attention on only a small proportion of all those children who are likely to require some form of special educational provision. We believe that the basis for decisions about the type of educational provision that is required should be not a single label 'handicapped' but rather a detailed description of special educational need. We therefore recommend that statutory categorisation of handicapped pupils should be abolished."

Kommittén vill alltså sudda ut gränserna mellan handikappade och inte handikappade, då en kategorisering bara riktar intresset mot en alltför liten del av alla de barn som kan behöva någon form av specialundervisning. Hobbs (1976) har gjort en omfattande analys av forskning om handikappade barn och de konsekvenser kategorisering och etikettering av olika handikapp kan få för barnen. Nedanstående sammanfattning av för- och nackdelar av kategorisering bygger på hans analys (s 3 och 4):

Mot kategorisering

Barn som kategoriseras som annorlunda kan bli permanent stigmatiserade, avvisade av barn och vuxna samt utestängda från möjligheterna till full utveckling.

Barn kan hänvisas till undermåliga utbildningsprogram i årtal, frångätas frihet genom institutionalisering p g a inadekvata kategorier och diagnostiska procedurer med dåligt samband med det aktuella problemet.

Många barn som tillhör minoritetsgrupper (t ex invandrarbarn) har felaktigt klassificerats som mindre begåvade och hänvisats till speciella klasser eller utbildningsprogram, där inlärnings- och stimuleringsmöjligheterna är inadekvata och stigmatiserande.

Klassifikation av ett barn kan leda till en institutionalisering som definierar och utpekar det som brottsling, blind, retarderad eller emotionellt störd. Institutionaleringen kan i sin tur uppväcka beteenden, som stämmer med etiketteringen, och sålunda gör barnet mer benäget för brottsligt handlande, mindre begåvat än det egentligen är eller mer stört än det kunde vara i en normal miljö.

Barnen som har multipla handikapp, som inte passar in i någon kategori har svårast att få speciellt stöd.

Hobbs tar stark ställning för kategorisering, men för en kategorisering som är mer precis än nuvarande, är utformad så att minsta möjliga negativa effekter uppstår för barnet, tar sikte på åtgärder och ej blir självändamål. Han framför ett alternativ till den klassiska klassificeringen och menar att denna ska ersättas med att en "profil" upprättas för varje enskilt barn. Denna profil ska innehålla beskrivningar av barnets brister men även av dess starka sidor och den speciella situation barnet befinner sig i vid en viss tidpunkt. En sådan profil menar Hobbs är den bästa utgångspunkten för ett åtgärdsprogram. Profilen ska också innefatta barnets närmiljö och de relationer det har till signifikanta personer i denna miljö samt de krav och förväntningar som ställs på barnet. Vidare ska även barnets upplevelser och

För kategorisering

Kategorisering behövs för att öppna dörrar till olika möjligheter: att få hjälp till ett barn t ex från lämpliga fonder, för lagstiftning, för att utforma åtgärdsprogram, för utvärdering och forskning, för kommunikation kring de problem barn med särskilda behov har.

Vi har den kunskap som behövs för att tillförlitligt kunna analysera barns svårigheter någorlunda exakt och kunna vidta lämpliga åtgärder samt garantera resurser som krävs.

Dessa barn behöver verkligen ofta speciellt stöd för att deras i många fall dolda kompetens ska uppdragas och komma till sin rätt. Förbättrade klassifikationsprocedurer skulle öka deras chanser till lämplig hjälp.

Familjer och kommuner är inte utrustade för att kunna ta hand om vissa barn; familjer behöver lättnad i sin arbetsbörda och barnet självt kan behöva skyddas och få tillgång till speciell service som bara en institution kan ge och den möjlighet en sådan kan ge i form av specialundervisning och behandling dygnet runt.

Vi har en mängd åtgärder enligt lagen som grundar sig på kategorisering av en mängd olika handikapp hos barn.

hur andra upplever barnet inbegripas i profilen. Den ska alltså ge en helhetsbild inte bara av barnet självt utan av hela den situation det befinner sig i.

Den helhetssyn, som Hobbs här utgår från vid klassificering av ett barns problem, finns också uttryckt i de utredningar som tidigare citerats i detta avsnitt. Även här ser man till den ömsesidiga påverkan som sker mellan individ, grupp, närmiljö och samhälle samt tar hänsyn till detta förhållande då åtgärder ska sättas in. Denna helhetssyn benämnes i forskningssammanhang ibland ekologiskt betraktelsesätt (Andersson, 1977; Bronfenbrenner, 1974; Hobbs, 1976). Hobbs (ss 113-114) har denna beskrivning:

"With this approach, the child is no longer the sole focus of assessment and intervention. Rather, the problem is seen as residing in the ecological system of which the child is an integral part. This system consists of the child and the setting and the individuals within these settings that are a part of the child's daily life. All parts of the system influence all other parts of the system. Physical and psychological as well as social factors are involved. Thus, assessment and interventions focus on the exchanges between the child, the settings in which he participate and the significant individuals who interact with him. Each child's ecological system is unique. The objective is not merely to change or improve the child but to make the total system work. Change in any part of the system, or in several parts, may accomplish this purpose. And changes may be brought about through interventions affecting physical, psychological, or social functioning of one or more components of the system."

Detta synsätt gör sig mer och mer gällande inom specialpedagogisk forskning (Börjeson m fl, 1972; Strategies of compensation, 1971; Stukát, 1976; Vejleskov, 1977; Viklund, 1978). En definition av en individs svårigheter utifrån en helhetssyn eller ett ekologiskt synsätt kräver alltså att individens totala situation inbegrips i denna.

Barn kan vara handikappade på olika nivåer i det ekologiska systemet vilket ger olika livsvillkor. Viklund (1978, ss 16-17) ger exempel på detta: "En del barn föds med handikapp medan andra i biologisk mening är väl utrustade för samspelet med miljön (biologisk nivå).

Vissa barn kommer av olika skäl att få svårt att ta sina tankemässiga och känslomässiga resurser i bruk medan andra får möjligheter till det (individuellt nivå).

Några kommer att växa upp i familjer och/eller vistas i förskolegrupper där samspelet fungerar dåligt medan andra kommer att få erfara ett positivt 'klimat' i en familj och/eller förskola (grupp-nivå).

Flera barn kommer att påverkas av bristfälliga ekonomiska och materiella villkor i familj och eventuell förskola medan andra erbjuds en livsmiljö som har god standard i dessa hänseenden (samhällsnivå).

Livsvillkor för enskilda barn kan dock variera från tid till annan. De är påverkbara i både positiv och negativ riktning och kan förändras."

Rita Liljeström har i flera av sina böcker, bl a i "Uppväxtvillkor" (1975), beskrivit hur olika miljöer inverkar på uppväxtvillkoren och hur dessa förändras genom samhällets förändring. I en senare bok (1976) jämför hon t ex

förhållanden för kinesiska barn och för svenska barn. Bronfenbrenner (1970) jämför på samma sätt barn som lever inom olika politiska system och finner att dessa utgör olika "barndomsvärldar". Jonsson (1973) liksom många andra forskare visar sambandet mellan social tillhörighet och individens utveckling, "det sociala arvet". Hans forskning som han själv beskriver den (Börjeson m fl, 1972) var först inriktad på individer (pojkar på Skå), därefter också på grupper (Skå-pojkar familjer, deras grannar m m) och senare även på hela samhället. Detta är ett exempel på en utveckling från enbart individcentrering till en helhetssyn. Egidius (1970) beskriver hur man även inom skolpsykologi och elevvård är på väg bort från ett enbart diagnosticerande individinriktat arbetssätt mot ett arbetssätt där man ser till elevens totala situation.

Alltså bör redan definitionen av ett barns svårigheter grunda sig på ett ekologiskt synsätt eller en helhetssyn, begrepp som jag anser vara synonyma.

Olika processer kan ligga bakom tillkomsten av begrepp som används för att beskriva t ex svårigheter eller handikapp.

1.3.2 Bakgrund till begreppens tillkomst

Begreppen är relativa

Barn med särskilda behov av stöd och stimulans, med skolvårigheter, handikapp, funktionsstörningar m m anses i regel som sådana för att de, deras bakgrund, förhållanden m m på något sätt avviker från den miljö de vistas i eller den situation de befinner sig i. "Det är alltid utifrån något som betecknas normalt, som avvikelser, svårigheter eller handikapp definieras" (Emanuelsson, 1977, s 80). Avvikelsen kan gälla beteende, egenskap, prestationsförmåga, ursprung - listan kan göras lång.

I vetenskapliga sammanhang definieras ibland avvikelse från det normala operationellt på statistiskt sätt, dvs så att en individ med avseende på någon egenskap befinner sig på ett visst avstånd från ett medelvärde i en normalfördelning (Cruickshank & Johnson, 1975).

Om en individ betraktas som avvikare beror på normer, värderingar, attityder, traditioner och regler m m som finns i det sociala sammanhang individen ingår i. Cohen (1973) talar om "normativa regler" som kan variera från klart definierade lagar till ett vagt tyckande om hur man bör vara. "Reglernas mångfald gör att de flesta människor kommer till korta och känner sig otillräckliga eller avvikande i något avseende. ... Avvikelsen är ... en vardaglig och allmän företeelse som alla har erfarenhet av" (Mauritzson & Westerlund, 1976, s 6). Hviid (1974) som närmare utrett benämningen avvikare anser den vara en absurditet just för att alla kan bli avvikare i en eller annan grupp vid en eller annan tidpunkt. Becker (1963, s 9) beskriver hur

sociala grupper genom uppsättande av vissa regler skapar avvikande människor:

"Social groups create deviance by making rules whose infraction constitutes deviance, and by applying these rules to particular people and labeling them as outsiders. ... The deviant is one to whom that label has successfully been applied, deviant behaviour is behaviour that people so label."

Hviid (1974) påpekar också att det råder en stark tendens bland människor att förskansa sig bakom de etablerade värdena och beteckna utanförstående och normöverträdare som avvikare. Ofstad (1972, s 185) beskriver hur vi i vårt konkurrenssamhälle värderar framgång och prestation och därför "beundrar den 'starke' den som lyckas, som kommer sig upp och 'blir något'! Vi föraktar den 'svage' den som inte lyckas och inte 'blir något'". Ofstad menar också att detta förakt för svaghet är en del av den kraft som driver vårt samhälle framåt till större effektivitet och är inbyggt i själva systemet (s 189). Utifrån detta synsätt kan kategorisering av individer som handikappade eller med andra svårigheter bidra till utslagning i samhället. Denna utslagning kan börja redan i förskolan eller skolan. Samhällets värderingar påverkar ju också verksamheten i skolan och de normer som utvecklas där, vilket bl a Stangvik (1979) påpekat då det gäller placering av vissa elever i specialklasser.

Bandura (1969) har belyst faktorer som påverkar om ett beteende bedöms som avvikande eller inte. Han nämner:

normer hos betraktaren och den grupp denne tillhör
socialt sammanhang
egenskaper hos beteendet och den som utför det
avsikten med beteendet

Några exempel på detta:

Förskollärare och lågstadielärare kan sägas tillhöra olika grupper, som har olika utbildning, arbetar inom verksamheter med olika traditioner m m, vilket kan bidra till att de har olika normer. Att ett barn springer omkring och ofta skiftar mellan olika aktiviteter i förskolan accepteras, medan samma beteende kan upplevas som störande och avvikande i skolan.

I ett socialt sammanhang, t ex i hemmet, anses det som normalt att man kramar och kelar med varandra, medan samma beteende gentemot främmande människor i en offentlig miljö anses som annorlunda.

När det gäller egenskaper hos beteendet och den som utför det inverkar sådana faktorer som ålder, kön, intensitet m m. Ett barn som är ledset när mamma lämnar det på daghemmet för första gången anses vara normalt, men gråter det en längre tid avviker beteendet från det normala. Man accepterar lättare att barn i lägre ålder har svårare att skiljas från föräldrarna, t ex för att börja på daghem, medan man förväntar sig att ett barn i skolåldern ska ha nått en mognadsnivå, där en sådan separation sker utan större svårigheter. Fortfarande har man också lättare att föredra aggressivitet hos

en pojke än hos en flicka. Avvikare kan också vara mer eller mindre socialt accepterade.

Kännedom om ett beteendes orsak påverkar också bedömningen av det. Även om handlandet anses som avvikande kan det ofta lättare accepteras genom att man vet dess orsaker. Dvoretzky (1977) nämner orsaker som konstitution, utvecklingsnivå, miljö och eventuella skador och tar upp följande exempel (s 42):

"Om en elev har svårt att sitta stilla, kan det bero på att han är naturligt livlig (konstitution), omogen eller i en speciellt orolig fas (utvecklingsnivå), ointresserad av skolan (miljö) eller råkat ut för någon skada, t ex hjärnskakning (skada)."

Begreppen förändras

Begrepp, benämningar, kategorier och termer påverkas av attityder och värderingar hos dem som använder sådana. Vissa beteckningar blir negativt värdeladdade och omprövas samt byts ut mot nya mer värdeneutrala tills dessa i sin tur blivit negativa osv (jfr utvecklingen idiot-förståndshandikappad). Benämningen barn med särskilda behov kan ha tillkommit av dessa skäl. Nu vill man hellre använda "barn med behov av särskilt stöd" (bl a Hellström, 1977; Ekstam, 1977). Orsaken till denna ändring (som ej ännu skett då denna undersökning gjordes) är att det senare uttrycket anses betona - något som man i och för sig kan ställa sig tveksam till - att behoven "inte bör ses som en egenskap hos individen utan uttrycka ett förhållande mellan individen, omgivningen och samhället" (Bättre barnmiljö, 1977, s 35). Socialstyrelsen (1979) är kritisk mot begreppet barn med särskilda behov då det förutom definitionssvårigheter och avgränsningssvårigheter rymmer en utstötningsproblematik som barnstugeutredningen (SOU 1972:27) förbisett.

I skolsammanhang kan man också se att det med symptom belastade ordet skolsvårigheter börjar bytas ut mot "elever med särskilda behov av stöd och stimulans" eller "elever med behov av särskilt stöd" (Skolöverstyrelsen, 1977, s 10 och 11):

"I Lgr 69 används begreppet skolsvårigheter och där behandlas framför allt symtom. Strävan i vårt förslag har varit att undvika ett symtomtänkande och i stället betona vikten av att finna orsakerna till problemen. Grundtanken är att problem uppstår då väsentliga behov ej tillgodoses."

"De som arbetar med specialundervisning talar ofta om elever med särskilda behov av stöd och stimulans. Även de som är verksamma inom elevvården använder dessa termer."

Även internationellt används numera mer och mer samlingsbegrepp som "children with special needs" (t ex Yearbook of Special Education 1977-78) och "exceptional children" (t ex Cruickshank & Johnson, 1975) som anses vara mindre negativt värdeladdade än de tidigare använda. Rädslan för att stämpla individer ligger bl a bakom dessa ändringar. Vad är då stämpling?

Stämpling

Knutsson (1977) har kritiskt granskat stämplingsteorin och beskrivit den (s 9). Enligt denna teori kan alla människor vid något tillfälle bete sig på ett sätt, som kan anses som avvikande, och av olika anledningar blir en del stämplade för dessa beteenden. Stämplingen innebär att den identitet individen anses ha i något avseende förändras i negativ riktning. Man tillskriver personen vissa egenskaper som förknippas med det beteende hon visat. Stämplingen ger i princip upphov till två effekter. Dels förändras individens sociala situation, dels förändras hennes självuppfattning. Hon börjar uppfatta sig som avvikare. Tillsammans ger dessa faktorer upphov till avvickarkarriärer, där individen successivt växer in i en avvikande livsstil. Stämplingsprocessen ger således upphov till en självuppfyllande profetia. Man blir vad alla sade man var från början.

Stämplingsprocessen och den självuppfyllande profetian har varit föremål för många undersökningar som både stöder och förkastar dessa fenomen.

Rosenthal & Jacobson (1968) kan sägas ha startat denna forskning genom den studie som aktualiserade begreppet den självuppfyllande profetian. I denna undersökning fick lärare på en lista uppgifter om att vissa barn i deras klasser intelligensmässigt skulle komma att utvecklas fortare än sina kamrater. Lärarnas förväntningar styrde deras undervisning och beteende mot barnen så att barnens intelligenskvot kom att förändras i den förväntade riktningen. I verkligheten var de utsedda barnen slumpvist uttagna. Det fanns en kontrollgrupp som jämförelse. Denna undersökning har förkastats av en mängd forskare (t ex Eysenck, 1979; Snow, 1969) bl a på grund av metodiska brister. Dessutom kom lärarna två år efter undersökningen inte ihåg vilka barns namn som stått på den lista de fått. Det visade sig också att lärarna inte fäst något stort avseende vid de uppgifter de erhållit.

Knutsson (1977) tar upp oklarheter i stämplingsteorin och menar att den inte är empiriskt vederlagd, åtminstone inte inom kriminalvården. Motsatt uppfattning har Olofsson (1971) som undersökt brottslighet hos unga pojkar och Brophy & Good (1970). Banks (1976), Nash (1976) samt Hobbs (1975) relaterar undersökningar som talar både för och mot hypoteser inom stämplingsteorin.

I Sverige har Ekholm & Wernersson (1977) konstaterat att lärare lika ofta var positiva mot elever som skattats lågt, medelhögt och högt i begåvningshänseende. Samtidigt lade man dock märke till att lärarna något oftare reagerade negativt mot de lägst begåvningssskattade barnen.

Många faktorer inverkar på om ett barn stämplas eller ej genom att kategoriseras på det ena eller andra sättet. Så kan barnet t ex bortse från och förneka den etikett det fått eller acceptera den antingen med lättnad eller

förtvivlan. Ringskog (1980) berättar om ett barn, som bedömts ha en mindre hjärnskada (MBD=Minimal Brain Dysfunction), och som med lättnad mottog detta besked, då han förstod att det var p g a denna skada, som han hade svårt att sitta stilla och koncentrera sig i skolan.

Det är svårt att komma ifrån, vilket Hobbs (1976) påpekar, att den uppfattning ett handikappat barn får om sig själv genom omgivningen (dess attityder, bemötande, åtgärder m m) till mycket stor del påverkar barnets syn på sig själv, känslor om vem det är, vad det kan göra och hur det ska bete sig.

Klassificering är inte en värderingsfri procedur. Den grundar sig ytterst på de värderingar majoriteten i samhället har. Det är denna majoritet som bestämt vad som är bra, normalt eller acceptabelt och vad som är avvikande. Klassifikation är till för att upptäcka vilka barn som inte passar normerna. Den blir ett medel för social kontroll. Negativa konsekvenser av klassificering kan alltså försvinna endast om de värderingar, normer och attityder som finns i samhället och de faktorer som ligger bakom dessa förändras.

I förskolan och på lågstadiet vidtas olika åtgärder för barn som klassificerats som "barn med särskilda behov".

1.4 Något om åtgärder i förskolan och grundskolan

1.4.1 Mål

Förskolan och grundskolan har samma övergripande mål och dessa mål gäller alla barn.

Förskolan (SOU 1972:26, s 63):

"Förskolan bör sträva efter att i samarbete med föräldrarna ge varje barn bästa möjliga betingelser att rikt och mångsidigt utveckla sina känslö- och tankemässiga tillgångar."

(Min understrykning)

Skolan (Skolöverstyrelsen, Läroplanen 1969, s 12):

"Skolan har till uppgift att hjälpa och stimulera varje elev att på bästa sätt ta till vara och utveckla sina inneboende förutsättningar ..."

(Skolöverstyrelsen, Läroplanen 1980, s 16):

"Skolan har skyldighet att ta väl hand om alla elever och att stödja och uppmuntra envar att utveckla sin förmåga och sina intressen."

(Mina understrykningar)

Målen gäller alltså även barn med svårigheter och bör styra de åtgärder som vidtas för dessa. I både förskola och skola understryks också det särskilda ansvar som de har för barn i behov av särskilt stöd. I båda skolformerna ska verksamheten förebygga svårigheter genom att främja utvecklingen för samtliga barn, men även ge extra hjälp till barn i akut behov av sådan.

1.4.2 Organisation och arbetssätt

Stödåtgärderna försöker man organisera utifrån en helhetssyn (se del II, avsnitt 1.2.1) genom att flexibelt utnyttja olika samhällsresurser, inte bara dem inom skolan. Magne (1977b) benämner detta en "bredfrontsstrategi" i kontrast till en "smalfrontsstrategi", som begränsar åtgärderna till skolans lokaler utan att bry sig om vad som händer utanför dessa. Problem med "bredfrontsstrategin" är dock samordningen av personella, ekonomiska och andra resurser.

Grundskolan har en utbyggd organisation för specialpedagogiska åtgärder och den "fria resursanvändningen" (dvs fördelningen av skolans insatser efter elevernas behov av särskilt stöd), gör det möjligt att sätta in resurser, där de bäst behövs. I förskolan "saknas framför allt personella resurser såväl kvalitativt som kvantitativt" (Schyl-Bjurman, 1976, s 20). "Bättre barnmiljö" (1977) och Köhler (1978) tar också upp de begränsningar förskolan för närvarande har då det gäller specialpedagogiska åtgärder. Socialstyrelsen (1979) betonar dock "att förskolan är en normalmiljö - inte en behandlingsinstitution" (s 8) och att dess uppgift inte är terapeutisk/behandlande (s 11). I samma skrift sägs (s 11) att om ett barn behöver ges förtur så betyder det inte automatiskt att några särskilda åtgärder behöver vidtas i förskolan. Placeringen i förskolan kan många gånger vara en tillräcklig åtgärd. Här har man alltså "tonat ner" behovet av det särskilda stöd förskolan skulle ge enligt barnstugeutredningen.

Både förskola och grundskola eftersträvar att i största möjliga utsträckning ge stöd och hjälp i barnets naturliga miljö för att undvika särbehandling. I första hand ska man enligt läroplanen (Skolöverstyrelsen, 1980, s 54) försöka anpassa verksamheten efter barnets behov och förutsättningar (vilket ofta stöter på svårigheter i praktiken) "om en elev får svårigheter i arbetet är det nödvändigt att först pröva, om inte skolans arbetssätt kan ändras". Samtidigt framhålls att det kan finnas en konflikt mellan elevens aktuella behov och dennes behov på sikt. En total anpassning till eleven kan "förvandla dennes skolsvårigheter till hinder senare i livet". Liknande synpunkter finns inte i dokument från förskolan. Skillnaden här mellan stadierna gäller närmast att skolan men ej förskolan har kravet att ge barnen baskunskaper då det gäller att tala, läsa, skriva och räkna. Brister i dessa grundläggande färdigheter skapar handikapp senare i livet.

Ibland kan det utifrån barnets behov krävas både personella och materiella resurser, t ex en speciell yttre miljö som den ordinarie förskolan eller skolan inte har möjlighet att ge. I dessa fall kan specialskolor och särskolor bli aktuella. Syftet här måste alltid vara att eleven får den hjälp han eller hon behöver i den miljö som är mest lämpad för honom eller henne, att man "optimerar betingelserna" (Magne, 1977a) för eleven. Enligt den nya läroplanen (Skolöverstyrelsen, 1980) ska arbetsenheten vara bas för de specialpedagogiska insatserna (en parallell till förskolans arbetslag), men en elev kan placeras i särskild undervisningsgrupp, om en sådan bedöms ge den bästa utvecklingsmiljön för eleven i fråga. En sådan placering ansåg 46% av lärarna i Löfgrens studie (1980) vara "mest lämplig" i svar på en fråga om användning av extra resurser i skolan. 45% svarade "ganska lämplig" och 14% "mindre lämplig". Hela 76% menade att delning av klass i mindre grupp var "mest lämpligt" medan 20% svarade "ganska lämpligt" men bara 2% "mindre lämpligt". Dessa svar tyder på att lärare har svårigheter i den normalstora klassen då elever med problem är integrerade i denna. Större personaltäthet, t ex samordnad specialundervisning, ansåg 25% vara "mest lämplig" de andra alternativen valde 45% respektive 22%.

Speciella åtgärder ska både i förskola och skola planeras i samråd med föräldrarna och i skolan även tillsammans med eleven.

Effekterna av speciella åtgärder har undersökts av många forskare.

1.4.3 Effekten av specialpedagogiska insatser

I många sammanhang har man frågat sig vad som är speciellt i specialundervisningen och ifrågasatt den kompensande undervisningen (t ex Loman, 1974; Lewerth, 1974). Forskningen har haft svårt att finna svar på denna fråga (se t ex Österling, 1967; Stangvik, 1970; Gustafsson & Stigebrandt, 1972). Emanuelsson (1977) är ytterst pessimistisk då han visar på att elevernas utbildningshandikapp vid skolstarten blir större genom skolerfarenheterna trots den speciella hjälp många av dessa elever fått under skoltiden. Liknande resultat redovisar Nord-Larsen & Vedel-Petersen i rapporten Tabere i skolan (1976). Valentin (1968) och Magne (1977b) är av motsatt uppfattning. Den senare framför denna varning (s 11):

"... om några av de aktuella forskningskontroverserna medför misstro mot rehabiliteringsåtgärder för handikappade barn och ungdomar så kan detta förlama fruktbara ansatser att ge lämplig träning också i integrerade former." Gustafsson (1975) liksom flera andra forskare anser att särskilda stödåtgärder påverkar barnets identitetsuppfattning och stämplar barnet, något som ifrågasatts av ytterligare andra forskare (se del II, avsnitt 1.3.2).

När det gäller specifika åtgärder, t ex klinikundervisning, påvisas lättare positiva resultat men helhetsbilden blir densamma, att det är svårt att påvisa skillnader i effekter av olika pedagogiska åtgärder (Amcoff, 1977).

Averch (1974) har granskat undersökningar angående kompensatorisk undervisning och funnit att effekten av denna försvinner inom 2-3 år, även Bronfenbrenner (1974) och Aldén (1973) har kommit till samma resultat. Stukát (1976) redovisar att forskare på många håll i Europa är kritiska mot kompensatorisk undervisning för barn med socio-kulturellt och ekonomiskt missgynnad bakgrund, bl a därför att denna undervisning sägs dra uppmärksamheten från sociala och ekonomiska orsaker till ojämlikhet i samhället och brister som egentligen finns inom skolsystemet. Han sammanfattar argumenten mot denna kompensatoriska undervisning på detta sätt:

- att den sägs dra uppmärksamheten från sociala och ekonomiska orsaker till ojämlikhet,
- att den innebär att medelklasstandard accepteras och tenderar att se avvikelser från denna som patologiska symptom,
- att brister hänförs till barnet och dess familj i stället för till skolsystemet,
- att den riktas mot segregerade grupper definierade utifrån social miljö,
- att den ofta enbart förlitar sig på undervisningsprogram för att råda bot på problem som har djupare och bredare sociala rötter.

Andersson, Arnman & Jönsson (1980, s 103) framhåller att "skolan tar en aktiv del i den sociala särbehandlingen genom att behandla barn från olika socialgrupper olika, med konsekvenser som vanligtvis förstärker de skillnader som fanns före skolstarten". Dessa slutsatser drar författarna utifrån en noggrann studie av skolsegregationen i bl a Malmö.

Bach (1976, s 36) anser att "det är lönlöst eller bara ett akademiskt arbete med symptom att försöka råda bot på svårigheter hos individen om de sociala betingelserna som vållat dessa svårigheter kvarstår". Dessa sociala betingelser beror på samhällets struktur. Det finns många kritiker av det rådande "systemet". Juul (1977) nämner t ex Brown, Freire, Holt, Kohl, Roszat, Silberman. De anser att detta system tidigt slår ut vissa individer och gör dem handikappade och att förhållandena i skolan är en spegel av dem som finns i samhället. Först då samhället förändrats kan skolan förändras och den utslagning som börjar där eller ännu tidigare. Mot dessa åsikter kan anföras att det krävs kunskaper för att kunna förändra samhället och att det inte minst är de svaga i samhället, som behöver dessa kunskaper för att kunna påverka sin situation och samhällsstrukturen. Det finns alltså både ett ömsesidigt beroende och en ömsesidig påverkan mellan individ och samhälle.

1.4.4 Utbildning av personal och föräldrar

Den förordade integreringen av barn med olika handikapp i de vanliga barngrupperna och klasserna ställer ökade krav på förskolans och skolans personal. För att de ska kunna uppfylla dessa behov grundutbildning och fortbildning ge ökade kunskaper om och förståelse för barn med olika handikapp samt deras orsaker.

Fördjupad utbildning om åtgärder är också viktig. Från skolhåll påpekas (Beckne, 1974, s 25):

"Framför allt krävs en satsning på specialpedagogik för all personal för att klara situationen för elever med skolsvårigheter."

Barnstugeutredningen har liknande åsikter (SOU 1972:27, del II, s 306):

"Genom att bereda förskolans personal en fördjupad basutbildning, kontinuerlig fortbildning och utbildningskomplettering måste all personal som arbetar med förskolbarn bibringas kunskap om barn med särskilda behov och om hur förskolan och motsvarande verksamhet (lekterapi, bibliotek, lekotek) skall kunna tillgodose varje barns behov."

Klasson (1971) redovisar att grundskolans lärare ansåg att den största bristen i deras grundutbildning gällde elevvården. Bland de förslag till fortbildning lärarna i Löfgrens (1980) undersökning fick ta ställning till prioriterades framför andra integrationsproblem rörande psykiskt och socialt handikappade samt alternativ pedagogik.

Bach (1976) anser att det krävs en "utbildning av samhället" för att motverka fördomar, och att denna utbildning ska ingå i specialpedagogiken för att förbereda för integrering ute i samhället av individer med olika former av handikapp.

En väsentlig, indirekt förebyggande åtgärd vore också en (obligatorisk?) föräldrautbildning. I många sammanhang efterlyses en sådan. Utredningen angående samhällets barnomsorg har i betänkandet "Samverkan i barnomsorgen" (SOU 1975:67) diskuterat utformningen av en föräldrautbildning.

1.5 Sammanfattande punkter

Ovanstående avsnitt (1.1-1.4) har tagit upp problematik kring barn/elever med särskilda behov av stöd och stimulans, begrepp som numera används inom barnomsorgen och i skolan. Vad som framkommit i dessa avsnitt sammanfattas i nedanstående punkter:

- Människor föds med olika biologiska förutsättningar och utvecklas i samspel med miljön, först och främst närmiljön, t ex familjen, förskolan, skolan, vilka i sin tur är delar av samhället.
- Vid beaktande av ett barns behov av stöd och stimulans måste man ha denna helhetssyn på barnet, inte se enbart till enskilda funktioner hos detta utan till barnets totala situation.
- Barns behov av stöd och stimulans är beroende av den situation barnet befinner sig i. Därav följer att ett barn kan behöva stöd i en situation men ej i en annan. Dessutom förändras både barnet och situationen.

- . Barn med behov av särskilt stöd och stimulans kan inte alltid ses som en från andra barn klart avskild grupp.
- . Ideologi, värderingar, attityder, krav och förväntningar i omgivningen påverkar kategoriseringar och bedömningar av individer samt eventuella åtgärder som vidtas.
- . Man har inte givit en entydig definition av barn/elever med särskilda behov av stöd och stimulans.

2. Beskrivning av undersökningen

2.1 Syften

Undersökningen har tre huvudsyften:

- att undersöka vad förskollärare, lågstadielärare, förskoleteam och skolpsykologer allmänt avser med "barn med särskilda behov av stöd och stimulans",
- att undersöka vilka barn i en och samma barngrupp som av förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer anses vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" samt hur nämnda personalgrupper beskriver dessa barn,
- att undersöka vilka åtgärder man vidtagit i förskola respektive grundskola för ovan nämnda barn i den aktuella barngruppen.

Andra syften med undersökningen är att redogöra för hur olika personalgrupper i förskolan och på lågstadiet ser på sina arbetsförhållanden, sina möjligheter att ge särskilt stöd och stimulans samt betydelsen av samverkan förskola-lågstadium i detta sammanhang.

2.2 Undersökta grupper

I denna undersökning ingår de barn som deltog i samverkan mellan förskola och lågstadium i FÖL-projektets regi läsåret 1974/75 och som påföljande läsår gick i första klass. Vidare ingår de förskollärare som barnen hade under sitt sista år i förskolan och de lågstadielärare som följde barnen under deras första skolår. Förskollärarna respektive lågstadielärarna får i denna undersökning representera några av de personer som kom i nära kontakt med och hade god kännedom om barnen. Då man numera i både förskola och skola arbetar mer i arbetslag kunde även andra vuxna varit aktuella i denna undersökning, t ex barnsköterskor eller speciallärare, men dessa grupper har inte

medtagits.

Förskoleteam och skolpsykologer, som haft kontakt med de aktuella grupperna respektive klasserna, är också med i undersökningen. Dessa personal-kategorier valdes då de haft denna kontakt men även erfarenheter från andra barngrupper och klasser samt kanske andra referensramar än förskollärare och lågstadielärare.

Översikt över undersökningsgrupperna:

I Förskolebarn i Malmö och Burlöv som deltog i FÖL-projektet läsåret 1974/75 och som gick i lågstadiets första klass läsåret 1975/76

Tabell 12. Barn (6-åringar) som läsåret 1974/75 deltog i FÖL-projektets samverkan mellan förskola och lågstadium och som läsåret 1975/76 gick i årskurs 1

	Daghem			Deltidsgrupp			Summa		
	P	F	T	P	F	T	P	F	T
Malmö	43	42	85	98	75	173	141	117	258
Burlöv	2	6	8	17	23	40	19	29	48
M+B	45	48	93	115	98	213	160	146	306

Betydligt fler barn från Malmö än från Burlöv har ingått i undersökningen och mer än dubbelt så många barn från deltidsgupp som från daghem.

Elevernas sociala bakgrund:

Den sociala bakgrunden för barnen i Malmö beskrivs med hjälp av samma socialgruppsindex som användes i inskolningsundersökningen (se del I, avsnitt 2.3).

Tabell 13. Socialgruppsindex för de rektorsområden som de undersökta barnen befanns inom

Socialgruppsindex för rektorsområdet	Antal barn
2,6	33
2,7	1
2,8	17
3,0	40
3,1	13
3,3	33
3,4	6
3,5	4
3,6	51
3,7	23
3,8	17

De flesta barnen har gått i rektorsområden med indexvärden i enlighet med socialgrupp IIB och III, dvs värden nära 3 och 4.

I Burlöv har alla barn utom 6 gått i skolor som legat i områden utan

större sociala problem. Dessa uppgifter stöder sig på den i inskolningsundersökningen relaterade utredningen om rektorsområdenas sociala struktur (Jinneland & Brandt, 1978).

II Förskollärare i Malmö och Burlöv som deltog i FÖL-projektet läsåret 1974/75

Tabell 14. Deltagande förskollärare

	Daghem	Deltidsgrupp	Summa
Malmö	13	7	20
Burlöv	1	2	3
M+B	14	9	23

Tabell 15. Förskollärarnas lärarerfarenhet och tiden de tjänstgjort vid den aktuella förskolan

Antal tjänsteår	Antal lärare	Tjänsteår på den aktuella förskolan	Antal lärare
$\frac{1}{2}$ - 2 $\frac{1}{2}$	6	$\frac{1}{2}$ -1	7
3- 5	7	1 $\frac{1}{2}$ -2	4
6- 8	3	2 $\frac{1}{2}$ -3	3
9-11	5	3 $\frac{1}{2}$ -4	4
12-25	2	4 $\frac{1}{2}$ -5	4
	23		22

(Ett svar uteblev p g a otydlighet på bandet.)

Nästan 3/4 av lärarna har mer än tre års erfarenhet av sitt yrke. Ingen lärare har varit mer än fem år på den nuvarande arbetsplatsen. Hälften har tjänstgjort två år eller kortare tid på denna.

III Lågstadielärare i Malmö och Burlöv som läsåret 1975/76 tog emot de barn som deltagit i FÖL-projektet läsåret innan

Tabell 16. Deltagande lågstadielärare

Malmö	73 (67 klasser)
Burlöv	7 (5 klasser)
M+B	80

Sammanlagt har 23 förskollärare och 80 lågstadielärare deltagit. Att antalet lågstadielärare blivit så stort jämfört med förskollärarnas beror på att barngrupperna vid skolstarten splittrades på så många klasser. I sex klasser i Malmö och två i Burlöv tjänstgjorde två lärare, därav skillnaden mellan antalet lärare och klasser.

IV Socialförvaltningarnas förskoleteam i Malmö och Burlöv, som var verk-
samma i de distrikt de ovan nämnda barnen tillhörde. I varje team ingick
en psykolog och en kurator

Malmö: 5 team

Burlöv: 1 team

V Skolpsykologer i de skolor barnen i undersökningen kom att tillhöra
under sitt första skolar

Malmö: 18 psykologer

Burlöv: 1 psykolog

I Burlöv var psykologen i förskoleteamet och skolpsykologen samma person.

Inga uppgifter föreligger om lågstadielärarnas, förskoleteamens eller skolpsykologernas yrkeserfarenhet.

2.3 Intervjuundersökningen

2.3.1 Beskrivning

Intervjuer har skett dels med förskollärare och lågstadielärare dels med förskoleteam och skolpsykologer (intervjufrågorna återges i bil 2-5), som arbetat tillsammans med eller varit i kontakt med de barn som ingick i undersökningen. Intervjumetoden valdes och genomfördes på samma sätt och av samma skäl som anges i del I, avsnitt 2.2. Intervjuerna med förskollärarna och förskoleteamen skedde sent på vårterminen 1975 och intervjuerna med lågstadielärarna och skolpsykologerna sent på vårterminen 1976.

Förskollärare, förskoleteam och skolpsykologer intervjuades personligen av mig. Dessa intervjuer bandades (med några få undantag) och skrevs sedan ut i sin helhet. Intervjuernas längd varierade mellan 45 minuter och tre timmar. I de ursprungliga planerna ingick att även lågstadielärarna skulle ha intervjuats på samma personliga sätt och i samma omfattning. Dessa planer måste ändras då barngrupperna från förskolan splittrades på 80 lågstadielärare. Av resursskäl kom därför dessa att intervjuas per telefon och med färre frågor än för förskollärarna.

Intervjuerna med lågstadielärarna tog 5-30 minuter i anspråk, beroende på bl a hur många barn som var aktuella för respektive lärare. En psykolog genomförde intervjuerna med lågstadielärarna och antecknade svaren. Hon

säger att "lärarnas inställning till intervjun varit mycket positiv". Även jag upplevde en positiv inställning hos mina intervjupersoner och fick god kontakt med dem. Förskollärarna hade jag träffat vid flera tillfällen före intervjun genom FÖL-projektets samverkansförsök. Deltagarna i intervjun hade genom brev förberetts på denna och dess huvudsakliga innehåll. Frågorna var utformade utifrån undersökningens syften. Vid intervjun hade förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer tillgång till listor på de barn som var aktuella för dem. Förskoleteamen ville ej uttala sig om enskilda barn, då de ansåg att de inte kände dessa tillräckligt.

Flera frågor i intervjuerna är parallella för de olika personalkategorierna i avsikt att möjliggöra jämförelser mellan deras svar. För lågstadielärarna saknas dock, på grund av de begränsningar, som måste göras i deras intervjuer, uppgifter om deras syn på sina arbetsförhållanden, samverkan med förskolan samt grundskolans möjlighet att ge extra stöd och stimulans.

2.3.2 Bearbetning och redovisning

Analysen av svaren i intervjuerna är till övervägande del kvalitativ. Jag har vid bearbetningen först genomläst alla svar på en viss fråga för samtliga intervjupersoner inom en personalkategori, t ex förskollärare, och försökt bilda mig en helhetsuppfattning av svaren. Därefter har jag sammanfattat de mest representativa svaren och illustrerat dem med direkta citat. Även udda svar har ibland redovisats för att belysa bredden i åsikterna.

Kategorisering

Vissa svar har kategoriserats och kvantifierats för att jämförelser ska kunna göras tydligare. Detta har skett med svaren på de två frågorna om vad intervjupersonerna allmänt avser med "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" respektive vad som kännetecknar sådana barn i den aktuella barngruppen. Här skulle lärarna direkt, t ex i ett skattningschema, ha kunnat "pricka för" vissa kännetecken. Detta sätt har använts i de flesta liknande undersökningar, t ex Christensson (1975), William-Olsson (1973). Då mitt syfte med intervjuerna var att få spontana, icke styrda svar gavs dessa frågor i öppen form. Svaren kategoriserades i efterhand. En mängd olika kategori- och skattningscheman, som använts vid bedömning och beskrivning av barn med olika typer av svårigheter och handikapp i förskola och skola, analyserades för att se om eventuellt något eller några av dessa scheman kunde tjäna som utgångspunkt vid kategoriseringen. Vidare granskades scheman som använts i olika skolmognadsundersökningar och kriterier som utnyttjats för att identifiera "barn med särskilda behov" inom den försöksverksamhet som socialstyrelsen bedrivit angående uppsökande verksamhet (Wickström, 1976). Det fanns ringa överensstämmelse mellan dessa kriterier, innehållen i olika scheman och beskrivningar av samma kategorier hos olika forskare. Därför

valde jag att själv finna kategorier för intervjupersonernas beskrivningar av "barn med särskilda behov". Vid denna kategorisering var ovan beskrivna genomgång givetvis till viss hjälp.

Från samtliga svar på de aktuella frågorna listades ord och uttryck som beskrev barnen. Dessa ord och uttryck grupperades sedan inom olika typer av svårigheter. De svårighetskategorier, som till sist utkristalliserades och beskrivningar av dessa, återges nedan. (Beskrivningarna, som de olika intervjupersonerna använt och som förts till de olika kategorierna, återges i bilaga 6 och 7 hos Wiechel /1979/.)

KATEGORIER

Använda vid analys av personalgruppernas beskrivningar av barns svårigheter.

<u>Affektiva svårigheter</u>	<u>Viljemässiga svårigheter</u>
aggressiv	okoncentrerad
destruktiv	tål ej förändringar
överaktiv	göra nya aktiviteter, studiebesök m m
verbalt	börja förskolan
fysiskt	börja skolan
passiv	dålig uthållighet
känslomässigt labil	låg arbetstakt
deprimerad	ej intresserad av "skolmässiga" aktiviteter
ängslig	övrigt
övrigt	
<u>Kontaktsvårigheter allmänt</u> ¹⁾	<u>Kontaktsvårigheter gentemot vuxna</u>
	svårt att få kontakt med, söker sällan kontakt
<u>Kontaktsvårigheter gentemot barn</u>	aggressiv mot vuxna
isolerad/isolerar sig	stort behov av vuxenkontakt
hackkcyckling	modersbunden
svårigheter vara i grupp	tål ej byte av personal
överdrivet beroende av kamrat(er)	övrigt
dominant	
aggressiv mot kamrater	<u>Talsvårigheter</u>
övrigt	läspar
	stammar
<u>Intellektuella svårigheter</u>	viskar
begävningsmässigt svag	försenad talutveckling
läs- och skrivsvårigheter	uttalssvårigheter
svårigheter i matematik	övrigt
begävningsmässigt stark	
övrigt	<u>Fysiska svårigheter</u>
<u>Språksvårigheter</u>	nedsatt hörsel
	nedsatt syn
dåligt ordförråd, dålig begrepps-	motoriska svårigheter
bildning, har svårt att förstå	allergi
invandrare	ofta sjuk
övrigt	övrigt
<u>Svårigheter p g a hemförhållanden</u>	<u>Psykosomatiska svårigheter</u>
ena föräldern ensam vårdare	<u>Invandrare</u> ¹⁾
enbarnsfamilj	
förändringar i familjesituationen	<u>Alla barn</u> ²⁾
(t ex skilsmässa)	
olika uppfostringsnormer i hem/	<u>Övrigt</u>
skola, förskola	
föräldrarna eller ena föräldern	
invandrare	
svåra hemförhållanden	
övrigt	

1) Dessa kategorier finns endast med vid kategoriseringen av svar på frågan om vilka barn som allmänt sett är "barn med särskilda behov" då de intervjuade ej specificerat vari invandrarbarnens svårigheter respektive kontaktsvårigheter bestod i.

2) Finns endast med i svaren på frågan om vilka barn som allmänt sett är "barn med särskilda behov".

Några kommentarer till kategorierna:

Benämningen "viljemässiga" är hämtad från Magnes undersökningar om matematiksvårigheter (1973). Han fann att flera vilje- och uppmärksamhetsfaktorer, representerande bl a ambition, ansträngning, uthållighet, motivation, arbetstakt och koncentrationsförmåga, hade betydelse för framgång i matematik. Han pekar på att även Ljungblad gjort liknande iakttagelser. I vår undersökning är kategorin "viljemässiga svårigheter" relevant utifrån det innehåll Magne givit begreppet.

Kategorin "svårigheter på grund av hemförhållanden" skiljer sig från de andra kategorierna, då den mer än övriga kategorier betecknar en bakgrund till svårigheter. Denna kategori behövdes emedan många av de intervjuade nämnt, att barn med svåra hemförhållanden kunde anses som "barn med särskilda behov".

Till "intellektuella svårigheter" har "begåvningsmässigt stark" hänförts. Detta uttryck har inte att göra med svårigheter. Det har tagits med i detta sammanhang, då många personer menat att t ex duktiga barn är i behov av extra stöd och stimulans.

Bedömaröverensstämmelsen i kategoriseringen har prövats med hjälp av en medbedömare. Överensstämmelsen var i inget fall mindre än 91% (se bilaga 6) och får anses som mycket tillfredsställande.

Statistisk bearbetning

Vid vissa jämförelser har χ^2 -beräkningar gjorts och kontingenskoefficient angivits. Sambandsberäkningar har gjorts mellan kategorierna även med hjälp av Pearsons produktmomentkorrelation. Maskinell bearbetning efter SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Nie m fl, 1975) har skett vid Lunds universitets datacentral.

2.4 Skattningar och prov

Inom FÖL-projektet har olika typer av mätningar gjorts för att belysa barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. Vissa av dessa mätningar har använts som komplement till intervjuundersökningen för att bl a validera vissa resultat från denna (se nedan avsnitt 2.5). Samma lärare som i intervjuundersökningen har också bedömt barnen utifrån bestämda variabler i skattningsscheman. Samma skattningsschema har dock inte förekommit för de båda lärargrup-

perna. Skattningarna är tänkta att komplettera beskrivningarna av barnen i intervjuerna. Jag räknar dessa som huvudkälla i min informationsinsamling därför att lärarna i dessa lämnar spontana beskrivningar av barnen, beskrivningar som speglar deras upplevelser och attityder till barns svårigheter m m.

Skattningarna av förskolebarnen skedde vid ungefär samma tidpunkt som intervjuerna med deras lärare, alltså i slutet av vt 1975. Däremot skattades lågstadiebarnen i slutet av ht 1975 medan intervjuerna med lågstadielärarna skedde sent på vt 1976. Detta kan ha inneburit att lågstadielärarna kände barnen bättre eller att dessa förändrats vid det senare tillfället.

Inskolningsprovsresultat föreligger för barnen i undersökningen. En beskrivning av de mätinstrument som utnyttjats ges nedan i avsnitten 2.4.1, 2.4.2 och 2.4.3.

2.4.1 Förskollärarnas bedömningsschema och störningslista

Bedömningsschemat innehåller 31 item som bedömdes i en femgradig skala. 18 uppgifter består av "bedömningsschema B" hämtat från Stukát (1966), ett schema som anses mäta barns anpassning till skolsituationen i relation till kamrater, lärare och arbetsuppgifter. Ett item är t ex dimensionen "ängslig-trygg" som graderas 1-5. Stukáts schema har utökats med 13 uppgifter om barns motoriska och kunskapsmässiga färdigheter samt samarbetsförmåga. Markeringarna 1-5 för dessa 13 item innebär "mycket svaga" respektive "svaga", "genomsnittliga", "goda" och "mycket goda" färdigheter. Läraren uppmanades att ha hela sin barngrupp som referensgrupp vid skattningen. Stukáts schema anges ha en split-half-reliabilitet på 0,73. (Angående valideringsuppgifter se Stukát, 1966.) En faktoranalys av hela bedömningsschemat har skett och redovisats nedan i avsnitt 2.7.

Störningslista B (Stukát, 1966) gavs till förskollärarna samtidigt med bedömningsschemat. I störningslistan har lärarna markerat om eventuella beteenden, som reflekterar emotionell labilitet och bristfällig social anpassning, förekommit hos barnen.

2.4.2 Nybörjarformuläret

Nybörjarformuläret, utformat av Ljungblad (1969) innehåller 24 variabler med femgradig svarsskala där varje skalsteg beskrivs verbalt. Ett exempel:

Hur är barnets koncentration?

5. mycket samlad och koncentrerad
4. samlad och koncentrerad
3. genomsnittlig
2. splittrad och okoncentrerad
1. mycket splittrad och okoncentrerad

Formuläret är uppdelat på tre faktorer som inbegriper intellektuell utveckling, social utveckling samt arbets- och emotionell utveckling. En kontrollerande faktoranalys redovisas nedan i avsnitt 2.7.

2.4.3 Inskolningsprovet

Inskolningsprovet, det s k Ljungblads höstprov (1968) innehåller olika deltest. I denna undersökning har tre av dessa använts, nämligen "taluppfattning", "kopiering" och "vokabulär" då dessa delprov var gemensamma för barnen i Malmö och Burlöv. Split-half-reliabiliteten för dessa tre delprov tillsammans uppges vara 0,90.

2.4.4 Bearbetning och redovisning

Maskinell bearbetning av skattningar och prov har skett med hjälp av samma program som i intervjuundersökningen (se del II, avsnitt 2.3.3). De statistiska metoder som använts redovisas vid de aktuella avsnitten. Då variansanalys redovisas har ω^2 -värden angivits och nedanstående markeringar för faktiska signifikansnivåer har utnyttjats:

- * $0,05 \geq p > 0,01$
- ** $0,01 \geq p > 0,001$
- *** $p \leq 0,001$

2.5 Två metoder att studera vad personalgrupperna avser med "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

I studien angående "barn med särskilda behov" förekommer två metoder för att undersöka hur främst förskollärare och lågstadielärare ser på, bedömer och beskriver dessa barn.

Den ena metoden, "intervjumetoden", innebär att läraren först utifrån en lista på för henne aktuella barn får ange vilka hon eventuellt anser vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans". Därefter får hon svara på varför hon anser detta. Dessutom finns en fråga om vilka barn hon allmänt menar vara "barn med särskilda behov". Syftet med dessa öppna frågor är att intervjupersonen utan styrning och spontant ska ge sitt svar. Dennes upple-

velse av och synsätt på barnen får fritt spelrum, och hennes värderingar och attityder kan framträda. Detta är ett angreppssätt, som så förutsättningslöst som möjligt försöker finna vad lärarna menar med och lägger för innebörd i begreppet "barn med särskilda behov av stöd och stimulans". Svaren ger möjlighet till kvalitativ analys. De har även kategoriserats och kvantifierats (se del II, avsnitt 2.3.2). Här spelar forskarens subjektivitet in, men denna har kontrollerats med hjälp av en medbedömare (se bilaga 6).

Den andra metoden, "skattningsmetoden", använder i förväg uppgjorda skattnings- eller bedömningsscheman. Här tvingas läraren att bedöma varje enskilt barn utifrån bestämda variabler, som forskaren valt efter olika analyser och utprovningar samt utifrån bestämda syften. Denna metod anses ofta vara mer objektiv, kontrollerbar och tillåta jämförelser på ett klarare sätt än den tidigare beskrivna metoden. Forskarens subjektivitet finns dock med vid konstruktionen av skattnings- eller bedömningsschemat. Ibland kan det vara mer lämpligt att låta försökspersonerna svara utan den styrning som t ex ett skattningschema innebär. Båda metoderna har sina fördelar och brister och kan tjäna olika syften. I denna undersökning anser jag att metoderna kompletterar varann, men att intervjumetoden är grundläggande för mina studier.

2.6 Bortfall

Bortfallet i intervjuundersökningen:

25 barn, 8% av de ursprungliga 306 barnen, kunde ej följas upp i skolan då de flyttat till andra kommuner. Inga skillnader av betydelse fanns mellan bortfallsgruppen och övriga barn med avseende på antalet "barn med särskilda behov" i dessa. Korrelationskoefficienten, r , var 0,01 mellan å ena sidan skattningen av särskilda behov och å andra sidan variabeln bortfall/ej bortfall.

Bortfallet i bedömningsschemat och störningslistan:

Detta bortfall uppgick till 22%. I så gott som samtliga fall berodde det på att eftermiddagsgrupperna i deltidsskolorna ej skattats. (Skattningarna gjordes för andra syften än till denna undersökning och var därför begränsade till förmiddagsgrupperna.) Bortfallsanalysen har utförts så att sambandet beräknats mellan å ena sidan variabeln bortfall/ej bortfall och å andra

sidan respektive skattningar utifrån nybörjarformuläret, inskolningsprovet och bedömningen om barnen haft särskilda behov av stöd och stimulans. I samtliga fall var $/r/ \leq 0,17$.

Bortfallet i nybörjarformuläret:

Detta var 8%. Till största del orsakades bortfallet av att vissa lärare ej velat skatta barnen. Inga systematiska skillnader fanns mellan bortfalls- och ej bortfallsgruppen då det gällde variablerna i inskolningsprovet, förskollärarnas bedömningsschema, inskolningsprovet eller barn med eller utan särskilda behov i grupperna. Även här var $/r/ \leq 0,17$.

Bortfallet i inskolningsprovet:

Inskolningsprovets bortfall var endast 2%. Detta var så lågt att det ej anses kunna påverka uppkomna resultat.

Analysen av bortfallen tolkas så att detta inte haft någon snedvridande effekt, eftersom $/r/ \leq 0,17$ för samtliga fall.

2.7 Felkällor

I undersökningen görs jämförelser mellan de olika personalgruppernas syn på barnen. En del felkällor kan finnas för dessa jämförelser.

- Bortfallen i intervjuundersökningen och i skattningar och prov har behandlats i avsnitt 2.5. De statistiska analyser som gjorts av de olika bortfallen visar att det är ringa sannolikhet att de ska påverka undersökningens resultat.
- I intervjuundersökningen utfrågades förskollärarna, förskoleteamen och skolpsykologerna personligen av mig. Svaren bandades och skrevs ut i sin helhet. Lågstadielärarna intervjuades per telefon av en psykolog, som nedtecknade svaren. Detta kan ha inneburit att lågstadielärarna svarat mera kortfattat vilket dock till viss grad kan kompenseras med att så många lågstadielärare deltagit. Mängden lågstadielärarsvar kan således tänkas kompensera de färre förskollärarnas mer utförliga svar. I varje fall anser jag inte att de olika intervjusätten inverkar på vilka barn respektive personalgrupp angivit som "barn med särskilda behov" i den undersökta barngruppen.
- Vissa parallella frågor till de olika personalgrupperna har formulerats litet olika. Då svaren på dessa frågor granskades kunde jag ej finna skillnader i svaren, som orsakats av de små olikheterna i formuleringarna.

2.8 Faktoranalyser

Nedanstående faktoranalyser har skett enligt varimaxmetoden som ingår i programmet SPSS (se del II, avsnitt 2.3.3).

2.8.1 Förskollärarnas bedömningsschema

Faktoranalysen genomfördes för att undersöka om förskollärarnas bedömningsschema hade en faktorstruktur som överensstämde med bedömningsdimensioner och faktorer i nybörjarformuläret. Vid uttag av sex faktorer framkom fem som var tolkningsbara. I tabell 17 har variablerna sammanförts i grupper. Principen för grupperingen har varit att föra varje enskild variabel till den faktor där variabeln har den högsta laddningen (inrutade värden).

Tabell 17. Roterad faktormatris för variablerna i förskollärarnas bedömnings-schema

Variabler	Faktorer						h ²
	I Arbets- utveck- ling	II Kun- skaps- utveck- ling	III Social och emotio- nell ut- veckling	IV Inbun- den- utåt- riktad	V Moto- risk utveck- ling	VI	
Lätt uttröttad-uthållig	0,84	0,14	0,18	-0,01	0,08	0,00	0,76
Lätt distraherad- koncentrerad	0,81	0,26	0,14	-0,07	0,08	0,08	0,77
Slarvar-arbetar nog- grant	0,81	0,21	0,11	-0,11	0,02	0,01	0,72
Slarvig-god ordning	0,73	0,15	0,26	-0,23	-0,03	0,03	0,69
Förmåga att arbeta självständigt	0,66	0,39	0,24	0,03	0,16	-0,08	0,68
Bryter-följer normer	0,59	0,02	0,42	-0,04	-0,08	0,23	0,59
Egoistisk-hjälpsam	0,54	0,13	0,34	0,09	-0,02	0,31	0,53
Osjälvständig-själv- ständig	0,46	0,35	0,32	0,33	0,23	0,07	0,61
Samhällsorientering	0,15	0,85	0,10	0,11	0,10	0,17	0,80
Natuorientering	0,17	0,84	0,06	0,10	-0,05	-0,07	0,76
Matematik	0,17	0,79	0,14	0,07	0,17	0,08	0,70
Språklig uttrycksför- måga	0,21	0,66	0,17	0,31	0,19	-0,09	0,64
Ordförråd	0,26	0,59	0,19	0,31	0,22	-0,12	0,61
Bild, form och färg	0,38	0,53	0,03	0,12	0,11	0,04	0,45
Disharmonisk-harmonisk	0,39	0,13	0,74	0,06	0,04	0,02	0,73
Ängslig-trygg	0,43	0,09	0,65	0,25	0,04	-0,23	0,73
Samarbete med barn	0,34	0,21	0,50	0,20	0,14	0,10	0,48
Samarbete med vuxna	0,44	0,20	0,58	0,17	0,04	0,14	0,63
Impopulär-omtyckt	0,30	0,19	0,43	0,30	0,22	0,17	0,48
Tystlåten-talför	-0,23	0,18	0,00	0,83	0,02	-0,13	0,79
Blyg-frimodig	-0,18	0,20	0,02	0,79	0,06	-0,22	0,76
Enstörig-sällskaplig	0,10	0,00	0,14	0,75	-0,07	0,32	0,71
Hämnad-uppträder inför klassen	0,08	0,17	0,10	0,74	0,09	-0,13	0,61
Håller distans-för- troendefull	0,18	-0,03	0,25	0,59	-0,15	0,13	0,48
Slö-pigg	-0,04	0,15	0,19	0,56	0,33	0,34	0,60
Stillsam-livlig	-0,50	-0,02	-0,04	0,55	0,20	0,06	0,60
Drömmande-vaken	0,12	0,32	0,13	0,53	0,35	0,17	0,57
Dyster-gladlynt	0,07	0,23	0,46	0,48	0,06	0,04	0,50
Grovmotorisk utveck- ling	0,02	0,15	0,05	0,04	0,61	-0,01	0,40
Finmotorisk utveck- ling	0,40	0,33	0,05	0,11	0,53	-0,10	0,50
Ljud, rytm och rörelse	0,24	0,24	0,08	0,32	0,42	0,04	0,41
Varians	5,53	4,14	3,80	4,66	1,45	0,71	

Faktor I

De variabler som har högsta positiva laddningar på faktor I kan klart sammanföras under benämningen arbetsutveckling. Att notera är också den höga negativa laddningen för variabeln stillsam-livlig. Här kan den negativa laddningen bero på att lärare anser livliga barn ha en sämre arbetsutveckling än stillsamma elever. Vidare har den variabelgrupp som förts till faktor III (benämnd Social och emotionell utveckling, se nedan) relativt höga

laddningar i faktor I. Här ser man kanske ett psykologiskt samband mellan arbetsutveckling och social och emotionell utveckling.

Faktor II

Denna faktor har tolkats som kunskapsutveckling då tydligt kunskapsinriktade variabler har de högsta laddningarna på denna faktor. Ganska höga laddningar finns även hos variablerna "förmåga att arbeta självständigt" och "osjälvständigt-självständigt", vilket är psykologiskt rimligt. Dessa två variabler har dock högre laddningar på faktor I.

Faktor III

Benämningen social och emotionell utveckling beskriver bäst denna faktor eftersom de högsta laddningarna finns hos variabler som har med kontakten med barn och vuxna att göra samt med harmoni och trygghet. Variablerna "bryter-följer normer" och "dyster-gladlynt" har också relativt höga laddningar. De egenskaper dessa två variabler ger uttryck för spelar ju in i sociala sammanhang. Dessa två variabler har dock sina högsta laddningar i faktor I respektive IV och har därför förts till dessa.

Faktor IV

Faktor IV synes uttrycka dimensionen inbunden-utåtriktad om man utgår från de variabler som har de högsta laddningarna på faktorn. Även variabler som förts till andra faktorer har samband med denna faktor. Detta gäller variablerna "osjälvständig-självständig", "språklig uttrycksförmåga", "ordförråd" och "impopulär-omtyckt" som psykologiskt sett mycket väl kan relateras till egenskapsdimensionen inbunden-utåtriktad. Den relativt höga laddningen för "ljud, rytm och rörelse" är svårare att förklara. Kanske kan man tänka sig ett samband mellan t ex utåtriktade aktiviteter och livliga rörelser.

Faktor V

De högsta laddningarna på faktor V har variabler som mäter motorisk utveckling och därefter variablerna "slö-pigg" samt "drömmande-vaken", vilka kan ha samband med motorisk utveckling eller spela in vid lärarnas bedömning av denna. Dessa två senare nämnda egenskaper passar dock bättre inom faktor IV, "inbunden-utåtriktad" där de har högre laddningar.

Faktor VI

Denna faktor har ej tolkats då samtliga variabler kunnat inordnas under de tidigare nämnda faktorerna utifrån de principer som tillämpats vid tolkningen. Endast strömladdningar finns i denna faktor.

Sammanfattningsvis kan sägas att faktoranalysen av förskollärarnas bedömningsschema visar en tydlig struktur som pekar på underliggande bedömningsdimensioner. Dessa stämmer väl överens med vad bedömningsschemat avsåg att

mäta (se del II, avsnitt 2.4.1).

2.8.2 Lågstadielärarnas bedömningsschema, nybörjarformuläret

Nybörjarformuläret är av konstruktören Tage Ljungblad utarbetat med hjälp av faktoranalyser. Han har funnit följande faktorer: intelligensutveckling, social utveckling samt arbets- och emotionell utveckling. Vi har utfört en faktoranalys på materialet i vår undersökning för att kontrollera om samma bedömningsdimensioner framträdde även i detta. I tabell 18 har variablerna grupperats efter samma princip som i faktoranalysen av förskollärarnas bedömningsschema.

Tabell 18. Roterad faktormatris för variablerna i nybörjarformuläret

Variabler	Faktorer			h ²
	Arbets- och emotionell utveckling	Intellektuell utveckling	Social utveckling	
Motorisk oro	0,85	0,21	0,14	0,80
Koncentration	0,71	0,51	0,16	0,79
Motstå distraktion	0,73	0,44	0,12	0,74
Låta kamrater arbeta ifred	0,92	0,11	0,17	0,88
Reagera adekvat på tillsägelse	0,75	0,23	0,29	0,70
Pratsamhet	0,87	-0,06	0,07	0,76
Uppmärksamhet	0,59	0,56	0,24	0,72
Arbeta oberoende av läraren	0,61	0,58	0,24	0,76
Tala och berätta	0,08	0,80	0,23	0,70
Oberoende av andra	0,46	0,63	0,21	0,65
Komma ihåg sagor och berättelser	0,08	0,77	0,14	0,62
Lära sig olika saker	0,28	0,82	0,10	0,76
Uttrycka sin mening och åsikt	0,07	0,83	0,21	0,74
Självständighet	0,22	0,74	0,23	0,65
Fatta instruktioner	0,35	0,74	0,18	0,70
Självttillit	0,15	0,64	0,30	0,52
Leka med kamrater	0,28	0,09	0,64	0,49
Skaffa nya vänner	0,06	0,10	0,79	0,64
Hjälpsamhet mot kamrater	0,29	0,19	0,56	0,43
Popularitet bland kamrater	0,21	0,16	0,69	0,55
Umgås med kamrater	0,36	0,17	0,68	0,63
Klara motgångar	0,37	0,44	0,50	0,58
Auktoritet bland kamrater	-0,16	0,35	0,45	0,35
Kontakt med kamrater	-0,05	0,29	0,67	0,54
Varians	5,58	6,2	3,8	

Faktor I

Variablerna med högsta laddningarna i faktor I gäller arbets- och emotionell utveckling, då variablerna beskriver sådana egenskaper som har betydelse för

arbetsdisciplinen i skolsituationen. Höga laddningar finns hos variabler som har samband med arbetsutvecklingen, t ex att kunna arbeta "oberoende av andra", "fatta instruktioner" och "klara motgångar", samt variabler som innefattar relation till kamrater.

Faktor II

Intellektuell utveckling speglar bäst de variabler som har de högsta laddningarna i faktor II, men höga laddningar finns även hos variabler som "arbeta oberoende av läraren", "uppmärksamhet", "koncentration" och "motstå distraktion". Dessa fyra variabler hör dock bättre hemma under faktor I där de har högre laddningar. Ett samband tycks här finnas mellan å ena sidan arbets- och emotionell utveckling och å andra sidan intellektuell utveckling.

Faktor III

Variablerna med de högsta laddningarna i denna faktor synes beteckna social utveckling då de alla berör kontakten med kamrater. Även egenskapen "klara motgångar" kan ju gälla i dessa kontakter. Att lägga märke till är att egenskaper som "självstillit" och "reagera adekvat på tillsägelse" har relativt höga laddningar i denna sociala faktor. Dessa två egenskaper kan mycket väl ha betydelse i sociala sammanhang.

Som sammanfattning kan sägas att faktoranalysen av nybörjarformulärets variabler bekräftar de avsedda bedömningsdimensionerna. Variablerna inom varje faktor stämmer helt med hur Ljungblad fördelat variablerna på de avsedda bedömningsdimensionerna.

2.8.3 Jämförelser

I nybörjarformuläret har variabler som mäter emotionell utveckling och arbetsutveckling visat sig tillhöra samma faktor, medan i förskollärarnas bedömningsschema variabler om arbetsutveckling utgör en egen faktor och variabler innefattande social och emotionell utveckling en annan. Faktorn för kunskapsutveckling i förskollärarnas bedömningsschema är lik faktorn intellektuell utveckling i nybörjarformuläret. Faktorerna "motorisk utveckling" och "inåtvänd-utåtriktad" finns bara i förskollärarnas bedömningsschema. Faktorerna i de båda skattningsformulären är alltså delvis likartade. En detalj att notera är att variabler angående självständighet passar bäst inom faktorn "arbetsutveckling" i förskollärarnas bedömningsschema, men i nybörjarformuläret inom faktorn "intellektuell utveckling".

De två här genomförda faktoranalyserna kan jämföras med Stukáts analys (1965). Denna gjordes av 28 skattningsvariabler som gällde olika utvecklingsaspekter hos barn i nybörjaråldern. De faktorer som togs fram var en fysisk-motorisk, en intellektuell och en skolbegåvningsfaktor som var positivt korrelerad med en intelligensfaktor. Johansson (1965) genomförde en faktoranalys

utifrån ett skattningschema som innehöll variabler om skolmognad. Vid denna analys framkom en generell mognadsfaktor eller en skolbegåvningsfaktor, som hade samband med barnens verbala utveckling, samt en faktor som berörde barnens sociala och emotionella utveckling samt arbetsmognad.

Aldén (1973) använde en utvidgad form av Stukåts skattningschema B, som använts i vår undersökning men även här med vissa tillägg. Aldén utförde en klusteranalys av sitt schema och fem kluster extraherades:

- . Stabilitet som fångade upp egenskaper som "frimodighet", "livlighet" och "trygghet".
- . Grundläggande skolfärdigheter, som mest innehöll kunskapsvariabler.
- . Exhibitionism, som omfattade variabler gällande "talförhet och vilja att uppträda".
- . Social anpassning, som gällde förhållanden till lärare och kamrater.
- . Mognad, där vilja att lära, ordförråd, arbetsmognad, t ex uthållighet och flit, ingick.

Ovan relaterade analyser visar gemensamma drag med dem som gjorts i vår undersökning. Detta beror troligtvis på att alla är gjorda på material som vill fånga upp egenskaper som har betydelse vid skolstarten. Gemensamt för analyserna är att dimensioner som gäller intellektuell, socioemotionell samt arbetsutveckling framkommer. Johansson & Lindahl (1972) gör samma iakttagelse vid granskning av sina och Stukåts undersökningar. I vår och Aldéns analys av Stukåts schema framkom dessutom en dimension "inbunden-utåtriktad" (exhibitionism).

3. Resultat

3.1 Vad personalgrupperna avser med "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

Samtliga intervjuade inom de olika personalkategorierna svarade i slutet av intervjun på en allmän fråga om vilka barn de ansåg vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans". Syftet med den var att få intervjupersonernas spontana svar. Inga styrande uppföljande frågor förekom vid denna fråga.

3.1.1 Förskollärarna

De 23 förskollärarna har mestadels svarat med att räkna upp olika slags svårigheter: fysiska, psykiska, sociala, språkliga m fl. I ruta 1 har som exempel var tredje lärares svar citerats (lärare med nummer 1, 4, 7 osv).

Ruta 1. Exempel på vad förskollärarna allmänt avser med "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

"Intellektuellt svaga barn och dessa behöver då hjälp av speciallärare. Okoncentrerade, omotiverade barn. De driver ofta omkring, är flamsiga och har allmän hållningslöshet. Denna sistnämnda grupp barn bör tas om hand extra. De behöver ofta vara i liten grupp om de ska lära sig någonting. Duktiga barn vars intresse bör hållas uppe genom individualisering. Alla barn som ej hemma får stöd och stimulans. Ängsliga barn."

"Barn från torftiga miljöer där t ex båda föräldrarna arbetar och där barnen på eftermiddagen lämnas till fritidshem eller dagmamma. Dessa barn behöver ofta närbkontakt. Invandrarbarn kommer ofta från torftiga miljöer, där man har dåligt med leksaker. Svagt begåvade barn med läs- och skrivsvårigheter eller matematiksvårigheter. Barn med kontaktproblem.

Alla människor behöver faktiskt stöd och stimulans på något sätt."

"Sådana barn som behöver extra uppmärksamhet. Svaga barn som behöver extra puffar för att prestera något. Riktigt bråkiga barn som behöver få prata ur sig. De kommer hem till tomma lägenheter, får mat och sen lägger de sig. Skolan är enda stället där de får prata med vuxna människor."

"De som tycker det är jobbigt med skolan och tar lång tid på sig. För att göra en sak behöver man 'höra på'. Duktiga barn som måste stimuleras. Detta är speciellt viktigt i första klass annars blir dessa barn oroliga och rastlösa."

"Tyta och rädda barn skulle behöva extra timmar för att få komma till sin rätt. Man vill rå om dem. Barn med talsvårigheter."

"Barn som har problem med läsning och skrivning. Barn som saknar intresse för skolan och ej har lust att göra något. Barn med kamratproblem. Barn som har problem hemma."

"De som har det svårt intelligensmässigt. Barn med beteenderubbningar. Även duktiga barn får man ta sig an extra."

"Rädda och blyga barn. Aggressiva, busiga barn, som har svårt med kamratkontakter. Svaga barn. Barn som kommer från torftiga hem."

Ofta nämns barnens hembakgrund, t ex att barn inte har båda föräldrarna hemma, att alkoholism förekommer, att inga syskon finns, att barnet är invandrare, har svårigheter hemma, bor isolerat eller kommer från en understimulerande miljö.

Bland barn med emotionella svårigheter tar lärarna upp de ängsliga, rädda, blyga, osäkra, jobbiga, aggressiva och på andra sätt känslomässigt störda barnen.

Förskollärarna anser också att barn med kontaktproblem med kamrater eller vuxna behöver hjälp i sin sociala utveckling: "De som inte vet hur man beter sig mot en vuxen", de som "behöver en vuxen människa", "de som inte kan samarbeta med kamrater".

Somliga lärare har inte nämnt specifika svårigheter utan använt mer generella beskrivningar och uttryck, bl a "synliga och osynliga handikapp", "de som avviker från det normala", "har problem överhuvudtaget", "inte kan anpassa sig".

Två lärare påpekar att behovet av särskilt stöd kan vara tidsbegränsat. En lärare ansåg att "barn som kommer att betecknas som barn med särskilda behov kan få sociala problem, då de ju blir utpekade på något sätt". En annan lärare (se citat ovan) tyckte det var svårt att dra gränser mellan barn med och utan problem.

Fyra lärare angav att alla barn var "barn med särskilda behov av stöd och stimulans", ett exempel:

"Jag tycker varje barn har särskilda behov. Man lärde sig på seminariet att hålla på individualiteten och då har ju varje barn särskilda behov - så det är ett ord som egentligen inte säger något, tycker jag."

3.1.2 Lågstadielärarna

Liksom förskollärarna har lågstadielärarna (80 st) räknat upp olika typer av problem som svar på frågan om vilka barn de allmänt anser vara barn med särskilda behov av stöd och stimulans. Ett stickprov av lärarnas svar ges i ruta 2 där vart tionde svar återges.

Ruta 2. Exempel på vad lågstadielärarna allmänt avser med "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

"De som är psykiskt störda, socialt handikappade, fysiskt störda tycker jag hör till den gruppen."

"Barn med psykiska och fysiska handikapp, med talsvårigheter. Allergiska barn och rörelsehindrade barn. Socialt understimulerade barn. Barn som har svårt med språket, utvecklingsstörda och känslomässigt störda barn. Sedan tycker jag det är svårt att dra gränser mellan barn som har problem och de som inte har det. Så att dra gränser däremellan tycker jag är hopplöst alltså."

"Barn som har det jobbigt socialt hemma, jobbigt i gruppen också. Invandrarbarn, de handikappade, utvecklingsstörda och så, barn som är osäkra och blyga."

"Barn med språkliga handikapp, kontaktproblem, hörselskada, intellektuellt understimulerade, motoriskt utvecklade och barn med stort verksamhetsbehov."

"Kan vara rent fysiska behov, det kan vara rent handikapp, hörselskador och synskador och psykiska handikapp, sociala skäl, men då ligger kanske felet i familjen."

"Det är barn som i något avseende, fysiskt, psykiskt, socialt eller känslomässigt behöver extra stimulans för att kunna i något av de avseendena leva normalt."

"Det kan vara kontakten, det kan vara det sociala, kan gälla kontakten med andra barn."

"Det kan vara barn som har en intensiv trostperiod, är handikappat, det kan vara ett tidsbegränsat handikapp. Jag hade en pojke som var aggressiv hemma men inte här."

Oftast nämns svårigheter som berör barnens förmåga att lära sig, t ex sent utvecklade, svagt begåvade, barn med läs-, skriv- och matematiksvårigheter samt lågpresterande, långsamma, okoncentrerade barn. Men lärarna tar också upp att duktiga och högt begåvade barn behöver stöd och stimulans.

Lågstadielärarna anser att barn från torftiga miljöer, problemfamiljer och understimulerande hemmiljöer hör till de barn som behöver särskilt stöd och stimulans. Invandrarbarnen räknas ofta till denna grupp, men nämns också på grund av de språksvårigheter de har.

Lärarna tar också upp barn som har problem i kontakten med kamrater och vuxna, "de som har svårt att hävda sig", "är ovana vid andra barn" eller har andra kamratsvårigheter. Ofta nämner lärarna att "barn som har behov av vuxenkontakt" eller barn som behöver "närkontakt med en vuxen" hör till den här aktuella gruppen.

Barn med känslomässiga störningar är också i behov av stöd enligt många lågstadielärare. Här anges barn som är ängsliga, rädda, oroliga, osäkra, blyga, otrygga, aggressiva, dominerande, bråkiga, störande, disharmoniska, nervösa, motoriskt oroliga m fl.

För övrigt nämnde lågstadielärarna fysiska handikapp, tal- och språksvårigheter. Två lärare använde allmänna begrepp som "de som har beteendeproblem" och "de som avviker från genomsnittet", som kännetecken på de aktuella barnen. En lärare ansåg att barn som inte gått i förskola behövde extra hjälp.

3.1.3 Förskoleteamen

Förskoleteamen har i mycket ringa utsträckning räknat upp enskilda svårigheter. Alla sex teamen betonade på ett eller annat sätt att det var barnets

totala situation, som måste avgöra om det var i behov av särskilt stöd:

"Många faktorer samverkar för att ett barn ska räknas dit. Man måste se till barnets totala situation, inte bara se till symptomen, se vad som ligger bakom barnets beteende."

Några team påpekade att barnens problem ofta kunde bero på miljön eller samspelet med de vuxna.

"Barn i familjer där det finns slitningar, skilsmässobarn. Barn till ensamma föräldrar. Det är nog ofta det är problem i hemmet, men det kan vara problem i daghemmet också, problem inom personalen, vilket påverkar barnen. Det lik-som skapar att det blir barn med problem. Daghemmets miljö kanske plockar fram sidor hos barnet som inte visat sig någon annanstans. Detta kan ju också hända i skolan."

"Arbetsförhållandena inverkar också på hur barn beter sig."

"Svårt, det är ett samspel mellan vuxna och barn, ofta beror det på hur mycket den vuxne tolererar om barnet ska anses som 'barn med särskilt behov' ... Personalen blir osäker inför barn de inte förstår, och detta kan leda till att de tar avstånd från dem, ett avstånd som påverkar barnet. Ofta kan denna bristande förmåga att förstå barnet bero på att vi inte förstår oss själva. Därför måste vi arbeta med oss själva."

"Ofta är det familjen eller föräldrarna som behöver hjälp."

Ett av teamen berörde att olika personer kan uppleva samma barn olika.

"Ibland kan personalen uppleva att vissa barn har behov under det att föräld-rarna eller annan personal inte skulle uppleva barnet likadant. Olika perso-nal ser olika på barnet. Detta har vi bl a upplevt då vi sett listor från barnavårdscentralerna på 'barn med särskilda behov' som ska beredas plats i förskolan."

Tre av teamen tyckte att man hellre borde tala om "barn med otillfreds-ställda behov" än "barn med särskilda behov".

"Barn har otillfredsställda behov mer än behov av stöd och stimulans."

"Kallar man dem för barn med otillfredsställda behov får man in relationen till vuxna."

"Barn som inte blir tillfredsställda eller de som blir sämre tillfredsställda intellektuellt, känslomässigt osv. Dessa barn har mycket att ta igen."

När teamen nämnde enskilda slag av svårigheter tog de upp t ex sociala, psykiska eller fysiska handikapp, isolerade barns och invandrabarns problem.

De påpekade också att handikapp kunde vara tidsbegränsade. När det gällde invandrabarns problem ansåg ett team:

"Invandrabarnen tillhör denna grupp, inte enbart på grund av språksvårighe-ter utan också då de hamnar i en konfliktsituation mellan olika kulturer och normsystem."

Då teamen tar upp symptom som passivitet, aggressivitet, emotionella störningar var de måna om att påpeka att "man måste gå bakom" dessa för att förstå orsakerna:

"Man måste se bakom symptomen, vad det ligger för behov bakom dem, vad bar-nen vill uttrycka genom dem, t ex med sin aggressivitet. Man måste tolka symptomen, se dem som ett språk. Symptom är ett förvrängt sätt att uttrycka behov. Vi måste lära oss att tolka detta språk."

"Ofta kan beteenden vara vädjan efter kontakt, kärlek och trygghet."

De sociala och emotionella handikappen ansågs svårare att upptäcka än de fysiska, som var mer självklara genom att de var lätta att lägga märke till och uppmärksammades, t ex vid barnavårdscentralernas fyraårskontroll. Dessutom omtalade teamen att det inte fanns många barn med fysiska svårigheter i de barngrupper teamen arbetade i.

Ett team tog upp riskan för stämpling vid registrering av barn, som betraktas som "barn med särskilda behov av stöd", och därför fått plats i förskolan redan från fyraårsåldern. "Sedan kan man slå upp om en inkallad varit barn med särskilt behov ... Det är hemskt att prioritera 10% av barn och kalla dem för 'barn med särskilda behov'." (Kommunen hade i sina planer beräknat att ca 10% av alla barn kunde vara barn i behov av extra stöd, för vilka resurser måste avsättas.)

Två av teamen menade att alla barn var barn med särskilda behov.

3.1.4 Skolpsykologerna

I ruta 3 har vartannat av de 19 skolpsykologernas svar refererats.

Ruta 3. Exempel på vad skolpsykologerna allmänt avser med "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

"Ja vi har ju en hel rad av olika typer av barn. Vi har omkring 20%, en del av dem är invandrare. Familjerna har ofta arbetslöshet och sociala problem. Barnen har talförse- ningar och dåligt svenskt ordförråd och dålig kontakt med sin svenska miljö före skol- starten. Sedan har vi de barn som är präglade av en otrygg hemmiljö. De har svårt att koncentrera sig, de har svårt att sitta stilla, de har mycket dåligt ordförråd och begreppsutveckling och de har levt i en isolerad miljö. Så finns alla barn till ensam- ma mödrar. ... En del barn är neurotiska på så sätt att de är oerhört passiva och rädda, ångsliga och blyga. Pojkgruppen kännetecknas väldigt ofta av aggressivitet och ett skrikande, flängande och farande, utåtagerande, men en del är passiva."

"Emotionellt, känslomässigt handikappade på något sätt, blyga, aggressiva, utåtageran- de, understimulerade ungar, barn med språksvårigheter på grund av invandringsproblemati- ken, barn med stora problem i hemmiljön."

"Det tycker jag är barn då som är understimulerade hemifrån, som haft en besvärlig uppväxt och besvärligt hemma ... som har svårt att finna sig tillrätta i skolan. Dem tycker jag man ska satsa på."

"Det är väl understimulerade barn, som kommer från hem där man misstänker att de inte får tillräcklig stimulans. De som är gravt hörselskadade, de som kommer att få läs- och skrivsvårigheter, de här invandrabarnen, som har utvecklat språk. Det är klart, sedan finns det beteendestörningar."

"Ja, det är alltså barn i icke normalt fungerande hem, där föräldrarna inte ser till barnens bästa av okunnighet och ointresse, inte ser till barnens intressen. Sen må det vara svenska hem eller invandrarhem eller ensamstående föräldrar. De som blir miss- handlade hemma. Den psykiska misshandeln finns också."

"Som det nu är finns det ju vissa elever som faller igenom, som inte klarar av kraven antingen det nu gäller att sitta stilla eller om det gäller att följa med. Rent känslomässiga och sociala behov finns, barn som är utanför från början, som man inte rik- tigt klarar av att få in i gemenskapen, som är rädda och ångsliga."

"Vad jag spontant kommer att tänka på är barn från problemfamiljer, där man kan se ett verkligt socialt arv, ett mönster som ofta går ner genom syskonskaran, och där jag tror att det är väldigt viktigt att redan på ett tidigt stadium komma in och försöka bryta litet grand av det här negativa sociala mönstret. Så har vi invandrabarnen och överhuvudtaget de handikappade barnen."

"Ja det är dem man misstänker då, som inte har hem som kan stödja dem, de som är svaga och fungerar dåligt, som har dåliga intellektuella resurser. Så är det de som har spe- ciella svårigheter då när det gäller läsinlärning, och även motoriskt med att skriva och som fungerar väldigt dåligt i stor grupp att de blir oroliga."

"De som inte hinner med, de svaga, de med motoriska svårigheter. Duktiga elever, som kanske behöver extra material."

Skolpsykologerna har mestadels tagit upp barn med emotionella problem och svårigheter p g a hemförhållanden, problem som påverkar deras arbete i skolan: "De barn som fått en otrygg uppväxtmiljö först och främst." Vidare nämns skilsmässobarn, barn som är understimulerade och barn som kommer från "icke fungerande hem" samt invandrarbarn. Dessa senare tas upp därför att de också kan ha tal- och språksvårigheter.

Bland barn med emotionella störningar nämndes t ex "neurotiska, passiva, rädda, ängsliga och blyga barn", "emotionellt känslomässigt handikappade på något sätt, blyga, aggressiva, utåtagerande", "barn som är tysta, inåtvända eller gråter väldigt lätt".

En psykolog ansåg att de emotionella problemen breder ut sig mer och mer både i små och stora skolor, och att många fler barn än man tror får inlärningssvårigheter på grund av dessa problem och kanske hamnar i skolklirik, "fastän det kanske är annat behov av stöd de har".

Endast fem av skolpsykologerna talade speciellt om barn med intellektuella svårigheter i samband med barn som behöver extra stöd och stimulans. Då nämndes t ex barn som "var sena i sin utveckling", "födda sent på året", "omogna", "svagt begåvade" och "med läs- och skrivsvårigheter".

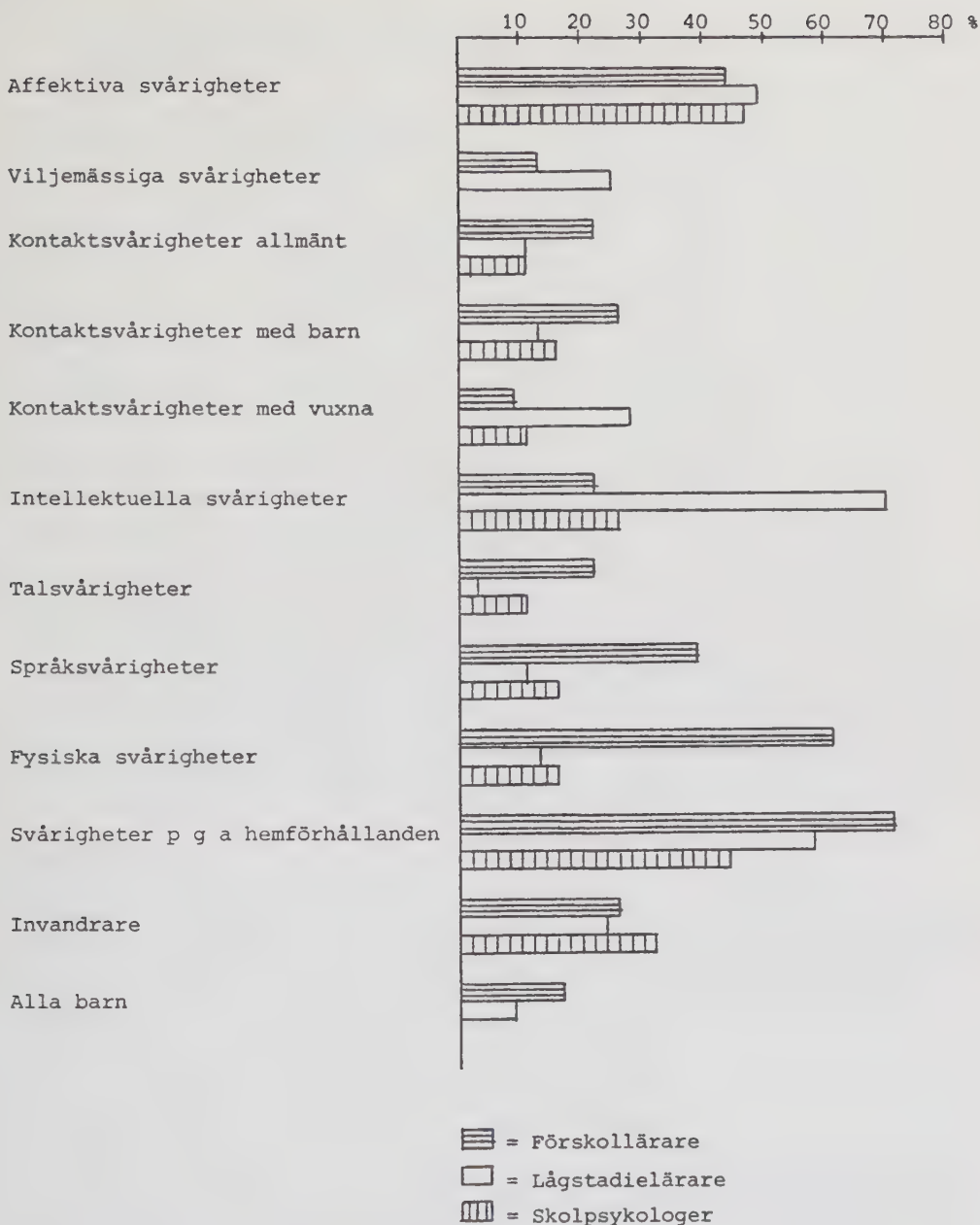
Barn med svårigheter i kontakt med kamrater eller vuxna togs bara upp av fyra psykologer och fysiska handikapp och talsvårigheter bara av ett par.

En psykolog ansåg, att ett barn kunde få svårigheter, då det inte kunde leva upp till skolans krav då det gällde att "sitta stilla" eller "följa med". Denne psykolog hade nedanstående synpunkter på det stöd och den stimulans skolan kunde ge via specialundervisning.

"På något sätt tycker jag att det stöd och den stimulans de får - det är visserligen i all välmening - men det är ändå missriktat på något sätt, därför att det finns andra primära behov som kommer före, som gör att det inte kan bli så effektivt med det stödet de får ... Så jag är litet besviken på hur specialundervisningen fungerar framför allt på lågstadiet, just därför att man inte alls försöker tillgodose det behovet."

3.1.5 Jämförelser

För att kunna få en överblick av och kunna jämföra, vad de olika personalgrupperna avser med "barn med särskilda behov", har de benämningar de intervjuade grupperna använt i sina svar för att beskriva barnen indelats i de kategorier som anges i figur 1. Beskrivningar av dessa kategorier finns i del II, avsnitt 2.3.3.



Figur 1. Procentuella antalet förskollärare (n=23) och lågstadielärare (n=80) samt skolpsykologer (n=19) som nämnt olika orsaker till att de anser vissa barn vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans". Samma individ kan ha angivit flera orsaker. (Teamen har uteslutits i denna jämförelse då de var så få.)

- Procentuellt ungefär lika många lärare från de båda stadierna och skolpsykologer har nämnt affektiva svårigheter, svårigheter på grund av hemförhållanden samt invandrare.
- De största skillnaderna mellan grupperna finns då det gäller intellektuella svårigheter som nämns mest av lågstadielärare. Dessa tar också upp viljemässiga svårigheter och kontaktsvårigheter med vuxna i större utsträckning än övriga grupper.
- Tal- och språksvårigheter, kontaktsvårigheter allmänt, kontaktsvårigheter med barn samt fysiska svårigheter omnämns av procentuellt fler förskollärare än av lågstadielärare och skolpsykologer.
- Ingen psykolog har tagit upp viljemässiga svårigheter eller att alla barn kan ha särskilda behov av stöd och stimulans.
- Hos alla personalgrupperna intar affektiva svårigheter och svårigheter på grund av hemförhållanden dominerande platser, barn med intellektuella svårigheter överväger dock hos lågstadielärarna.
- I stort sett råder överensstämmelse mellan skolpsykologernas och lågstadielärarnas procentuella frekvenser med undantag av kategorin intellektuella svårigheter som en högre procent lågstadielärare betonat och viljemässiga svårigheter som ingen psykolog tagit upp.

Förskoleteamens redogörelser för vilka barn som var "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" skiljde sig från de övriga personalgruppernas. Teamen var de enda som mer direkt underströk en helhetssyn, att man vid bedömning av ett barns problem måste se till barnets totala situation och samspelen med miljön. Det var också endast hos teamen man tog upp det relativa i begreppet, bl a att olika bedömare kan uppfatta barn olika.

3.2 Personalgruppernas beskrivningar av "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" samt antalet barn med dessa behov i den aktuella barngruppen

När personalgrupperna intervjuades, hade de tillgång till listor på de barn som ingick i undersökningen och som var aktuella för intervjupersonerna. Dessa fick utifrån listorna svara på vilka barn, som de ansåg vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" och varför de tyckte så. Förskoleteamen ville ej uttala sig om enskilda barn, då de ansåg att de kände dessa för litet.

I avsnitt 3.2.1 görs först en kvalitativ analys av personalgruppernas beskrivningar av barnen och i avsnitten 3.2.2 och 3.2.3 en kvantitativ.

3.2.1 Personalgruppernas beskrivningar av "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

I ruta 4 ges exempel på hur några "barn med särskilda behov" beskrivits av förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer.

Ruta 4. Exempel på förskollärares, lågstadielärares och skolpsykologers beskrivningar av några barn som de ansett vara "barn med särskilda behov"

Förskollärare:

"Han har enormt behov av vuxenkontakt särskilt kvinnliga vuxna. Han kan inte lyssna, han försöker, men kan inte, kan inte fullfölja saker. Fem minuter kan det kanske gå. Han har svårt att komma in i barngruppen. Det går med en, men två tillsammans är jobbigt. Vill vara tuff och hävda sig. Har man tid att sitta hos honom går det jättefint. Han är mjuk och go' då. Han behöver någon vuxen hos sig hela tiden, som gör det mysigt för honom läser sagor och sådant.

Han är skilsmässobarn och pappan har vårdnaden. Han är hårt hållen av pappan."

"Hon är smutsig, slarvigt klädd. När hon kom hit hade hon inte stora begrepp om någonting. Hon höll en bok och satt bara och tittade. Hon kände inte till det grundläggande, tog t ex barn i kaka utan vidare. Ser kanske något avvikande ut, blek, tanig, rödljust hår. Väldigt otrygg, behöver mycket omtanke och ömhet. Hon var något av hackkyckling bland de andra. Nu tar hon kontakt med de andra barnen. Det är bättre nu, när hon varit här några år. Det är inte så stora problem nu, men hon är inte helt accepterad. Hon tyr sig till de vuxna. Hon söker kontakt hela tiden på ett eller annat vis. Hon kommer från ganska svåra sociala förhållanden, ganska torftig hemmiljö. ... Det är ingen reda och ordning, barnen springer vind för våg. ..."

"Han är en mycket, mycket osäker pojke men han är väldigt tuff. Men så fort det är något nytt, som han inte känner till, så ska han aldrig vara med på någonting, allting är tråkigt och besvärligt. Han tycker mycket om att pyssla med något som han själv har hittat på. Om det är något som är bestämt från vår sida, så ska han aldrig vara med på det. ... Han är väldigt självständig men ändå väldigt osäker. Han är mycket duktig, och man kan prata med honom när han är ensam. Ibland när det är fel ber han om förlåtelse. ... Blir han riktigt rejält förbaskad så slår han nästan i blint raseri. Men han är inte den som klipper till i onödan. ... Han är accepterad av kamraterna."

Lågstadielärare:

"Han har dålig motorik, dålig balans och verkade understimulerad på alla sätt. Han kunde inte ljuda samman till ord, verkade hjälpklassmässig, allmänt splittrad. Han fungerade inte socialt, ville spela lustigkurke på timmarna. Han har dåligt självförtroende."

"Hon är i stort behov av stöd och hjälp. Hon var omogen, osäker och hade dåligt självförtroende då hon började skolan. Hon ville helst bara rita. Hon var ej skolmogen. Läraren fick göra henne intresserad av skolarbetet. Uppmuntra och berömma."

"Han har läs- och skrivsvårigheter och dessutom problem med maten. Det är en vild kille, som inte vill lära sig något. Han är dock allmänbildad. Han är okoncentrerad och ovillig till att jobba med saker som han tycker är svåra. Man måste vara på honom hela tiden. ... Då jag fick honom blev jag rädd."

Skolpsykologer:

"Är ett stort problembarn. Han är inte alls motiverad för läsning och skrivning och sän't. Däremot så hävdar han sig jättebra i övningsämnen. Hemskt allmänbildad, men han är nog inte mogen kanhända för att lära sig läsa, så det går jätteknaggligt. ... I början hade han det jobbigt med kamraterna."

"Hon går i en liten grupp på sex elever. Hon har väldigt stora perceptionssvårigheter, kan fortfarande knappast mer än bokstäverna A och O och ett par siffror 0, 1, 2, knappast någon taluppfattning och mycket sent utvecklad på det viset. Hon är anmäld till testning. Kamratkontakterna går bättre. Hon har en flicka hon är mycket tillsammans med och dom säger att socialt klarar hon sig mycket bättre. ... Hon har väldigt kort koncentration, det går fem minuter i taget och sedan måste hon ha annan sysselsättning. Hon känner att det är svårt i skolan."

"Där har vi haft en hel del problem. En väldigt livlig och utåtagerande pojke som vi två gånger har talat med mammam om och försökt rekommendera henne att söka barnpsykiatri för att pojken har väldigt svårt att klara situationen rent socialt hemma. - Han inser inte att andra också behöver ha frökens tid. Han ska vara i centrum alltid och det är jobbigt för läraren."

Förskollärarnas beskrivningar av barnen är i regel utförligare än de andra personalgruppernas. Detta kan bero på de olika intervjusituationerna (se del II, avsnitt 2.3.1). Förskollärarnas beskrivningar innehåller ibland också uttalanden om även de starka och positiva sidorna hos barnen.

Lågstadielärarna ser ofta barnens svårigheter i relation till deras för-
måga att inhämta kunskaper. Så ser de t ex att ett barns dåliga självför-
troende påverkar dess skolarbete.

Samtliga skolpsykologer hade besökt de klasser där de för dem aktuella barnen gick. Psykologerna beklagade sig dock över att de inte i den utsträck-
ning de önskat kunnat besöka klasserna för att bilda sig en mer ingående
uppfattning om barnen. Skolpsykologerna hade inte varit i mer personlig kon-
takt med mer än några få elever, andra barn kände de till via elevvårdskon-
ferenser eller genom samtal med lågstadielärarna. Dessa kan alltså ha påver-
kat psykologernas beskrivningar och bedömningar av barnen.

Lundén och Näsman (1980), som under ett år via observationer, deltagande
i elevvårdskonferenser, intervjuer med personal m m, studerat beslutsfattan-
det inom elevvården i en grundskola, lade märke till att experterna inom
elevvården (alltså även psykologerna) "utgick från och godtog lärarnas var-
dagliga sätt att beskriva och bedöma elevernas problem". I en tredjedel av
de fall som togs upp på elevvårdskonferenser "hänvisar man direkt till lära-
ren, men i övriga fall tyder våra data på att de i huvudsak refererade till
lärarna" (s 144).

Alla psykologer i vår undersökning har inte redogjort lika utförligt för
barnens problem som citaten i ruta 4 visar. Ofta har psykologerna bara talat
om att barnen fått klinikundervisning av något slag och orsaken till denna,
eller att psykologerna genom lågstadielärarna fått veta att t ex barnet är
"litet oroligt i klassen" eller inte "hänger med så bra i undervisningen".

Samtliga personalgrupper tar ofta upp flera typer av svårigheter hos ett
och samma barn, svårigheter som ofta har samband med varann. Så kan t ex ett
ängsligt barn också ha kamratproblem eller kanske ha svårigheter då det gäl-
ler att ta initiativ. Orsak och verkan sammanförs också ibland, t ex att ett
barn med problem hemma på grund av dessa också har emotionella problem.
Endast en person, en förskollärare, har påpekat att ett barns problem kunde
bero på hennes beteende gentemot barnet.

För att kunna få en överblick av och kvalitativt kunna jämföra vilka svårig-
heter personalgrupperna tagit upp som orsaker till varför de anser vissa
barn i barngruppen vara "barn med särskilda behov", har svårigheterna gruppe-
rats i de kategorier som angivits i avsnitt 3.1.5.

Ruta 5. Affektiva svårigheter som respektive förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer nämnt

Förskollärare

De svårigheter som är mest förekommande inom denna grupp är ångslan, blyghet, rädsla, osäkerhet och dåligt självförtroende.

"Hon är väldigt blyg och skygg ... vågar inte säga någonting ... är rädd att yppa sig i samlngen ... osäker på hur hon ska göra ... har dåligt självförtroende."

Bland de affektiva svårigheterna nämns också problem hos barn som är starkt utlevande t ex aggressiva, destruktiva, överaktiva, överdrivet pratsamma.

"Hon revolterade med besked, ville testa hur långt hon kunde gå. Ett tag visste jag inte om jag skulle orka med henne. Trotsutbrott, så det var rent hemskt. Hon for uppåt väggarna, slet ner saker som på en avreageringsklinik."

Lågstadielärare

Lågstadielärarna nämner här mest de problem som starkt utlevande barn har; barn som är aggressiva, vilda, störande, "jobbiga", impulsiva, högljudda, som får raseriutbrott, temperamentsfulla, "flänger och far runt i rummet", är högljudda, "svarar rakt ut i luften", "avbryter läraren".

"Satt och skrek rakt ut i luften på timmarna och störde väldigt."

"Han verkade psykiskt störd, får raseriutbrott ... störande i klassen."

Ångslan, oro, dåligt självförtroende, osäkerhet, blyghet, inåtvändhet tas också upp:

"Hon är osäker, har dåligt självförtroende, vågar inte göra något utan hjälp."

"Han var rädd och ångslig i början och grät ofta."

"Hon är en liten drömmare som ofta försjunker i sig själv."

Skolpsykologer

Dessa tar även upp två typer av affektiva svårigheter, de hos starkt utlevande barn och de hos mycket passiva och inåtvända barn.

De utlevande barnen är "jobbiga", pratiga, störande, aggressiva och får raseriutbrott. Ofta är dessa barn också nervösa, oroliga, splittrade eller har svårt att sitta stilla.

"Stör mest i hela klassen, vill ha uppmärksamhet hela tiden ... jobbig."

De inåtvända barnen är enligt skolpsykologerna blyga, osäkra, tystlåtna, ångsliga eller passiva.

"En pojke som skiljer sig mycket från andra barn. Han är tystlåten och rätt inbunden, verkar inte som han ville ha kontakt med andra barn ..."

Jämförelser:

De tre personalkategorierna tar alla upp ungefär samma typer av problem, nämligen de hos utlevande respektive inåtvända barn. Förskollärarna nämner dock oftare än de andra två personalgrupperna de inåtvända barnens svårigheter. Detta kanske kan bero på att förskollärarna har större möjlighet att lägga märke till dessa i den arbetssituation som förekommer i förskolan. I skolan dominerar de störande barnen då de mer än de inåtvända stör undervisningen. De senare kan dock i skolan beredas studier, vilket kan ge dem tillfredsställelse som gör att läraren inte upplever att de introverta barnen har svårigheter.

Ruta 6. Viljemässiga svårigheter som respektive förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer nämnt

Förskollärare

De vanligaste svårigheterna inom denna kategori är att barnen är okoncentrerade, "hoppar" från en aktivitet till en annan, har dålig uthållighet. Att ha svårt för att sitta stilla nämner förskollärare i deltidsgupper oftare än förskollärare i daghem. Till denna kategori har också förts svårigheter att ställa om sig till nya situationer, t ex att börja i förskolan. "Det tog två och en halv månad innan hon accepterade att gå i förskolan. Först var dagmamman med, men det gick inte alls. Sedan tog mamman ledigt i 14 da'r och var med flickan. Se'n gick det." Svårigheter att anpassa sig till nya situationer tas upp för många barn.

Lågstadielärare

Lärarna nämner här i huvudsak tre olika typer av svårigheter: okoncentration, rädsla för att börja skolan och svårigheter med att vilja arbeta eller med uthålligheten i eller motivationen för skolarbetet.

Att barnen är okoncentrerade visar sig bl a i att de har svårt att sitta stilla och att lyssna. De barn som varit rädda för att börja skolan har bara varit ängsliga i början eller "haft problem vid inskolningen". Det är endast få barn som haft dessa problem. Däremot är det många barn som viljemässigt haft svårigheter med skolarbetet. Lärarna beskriver barn som "bara kan jobba korta stunder", "inte är motiverade för skolarbete", är "lata", "arbetar långsamt", "har svårt att sätta igång", är "slöa", "inte orkar mycket" eller är ovilliga att "jobba med saker som är svåra".

Skolpsykologer

Psykologerna tar upp att barnen är okoncentrerade eller dåligt motiverade för skolarbete, svårigheter som ofta har samband med varandra.

"Hon har svårt att koncentrera sig."

"Han räknar ett tal - så är han borta en lång stund och så småningom blir det ett till."

"Hon säger ofta: 'Jag gitter inte'."

"Han är arbetsovillig."

"Hon är ointresserad och blir lätt uttröttad."

Jämförelser:

Alla personalkategorierna nämner först och främst att många barn är okoncentrerade. Personalen i grundskolan tar oftare upp att vissa barn är dåligt motiverade, har dålig uthållighet m m. Svårigheter vid förskole- respektive skolstarten har ungefär lika många barn haft. Att motivationssvårigheter märks mer på lågstadiet än i förskolan kan bl a bero på att det i skolan ställs högre krav än i förskolan på att genomföra vissa uppgifter.

Magne (1973) har i sina undersökningar om matematiksvårigheter funnit att vilja, uppmärksamhet, arbetstakt och ambition är faktorer av betydelse för lyckade matematikstudier. Magne hänvisar också till Ljungblad som inbegriper dessa faktorer i vad han kallar "arbetsutveckling". Se även de variabler som ingår i faktorerna "arbetsutveckling" respektive "arbets- och emotionell utveckling" i de i vår undersökning genomförda faktoranalyserna (del II, avsnitt 2.7).

Ruta 7. Kontaktsvårigheter med barn som respektive förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer nämnt

Förskollärare

Bland dessa svårigheter är aggressivitet mot kamrater de som förekommer mest: "släss ständigt", "lägger sig i allt bråk", "retar kamraterna". Dessa barn försöker också ofta dominera sina kamrater på ett negativt sätt.

Kontaktsvårigheter har också barn som är isolerade eller frivilligt "drar sig undan" eller "inte får vara med".

"Blyg, rädd, hämmad, talar väldigt tyst, leker ensam ... Hon märks inte. Ofta är det svårare med dessa barn. Hon har ingen kontakt med kamraterna. Hon tillhör dem som kommer i bakgrunden. Svårt att få kontakt med henne både för kamrater och vuxna."

Vissa barn har svårigheter med gruppgemenskapen: "vill ej arbeta i grupp", "kunde inte leka i grupp", "var rädd att vara i centrum i stor grupp" m m. Endast fem barn anses vara hackkycklingar och då av barn på andra avdelningar än den egna eller också har vissa barn endast haft dessa problem i början av sin vistelse i förskolan.

Lågstadielärare

Lågstadielärarna beskriver i detta sammanhang mestadels barn som har svårt att vara i grupp eller arbeta i grupp.

"I stor grupp sköter han sig exemplariskt men i liten grupp spelar han över."

"Han behöver vara i mindre grupp. Han är litet dominant och aggressiv."

Några få barn har varit för beroende av någon kamrat eller varit aggressiva. Ingen elev nämns för tillbakadragenhet eller isolering.

Skolpsykologer

Psykologerna talar här mest om aggressivitet mot kamrater: "kommer jämt i bråk", "angriper svagare elever", "tar till knytnävarna i stället för att prata", "slått jämt".

Endast några få elever nämns för att de är isolerade från kamraterna och bara en för att "kamraterna retas".

Jämförelser:

Förskollärarna nämner oftare än andra personalgrupper problem som tillbakadragna och isolerade barn har. Ingen lågstadielärare har tagit upp sådana problem. Lågstadielärare talar oftare än skolpsykologer om elever som har svårt att vara i grupp. Dessa senare berättar mer om aggressiva barn än lågstadielärarna, kanske för att dessa barn ofta blir "fall" för psykologerna. Dessa ser inte så ofta barnen i grupp som lågstadielärarna. Detta kan förklara den tidigare nämnda skillnaden.

Ruta 8. Kontaktsvårigheter med vuxna som respektive förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer nämnt

Förskollärare

Den största gruppen av barn med svårigheter inom denna kategori är de barn som förskollärarna upplever har stort behov av vuxenkontakt. De talar om barn som "helst vill vara med vuxna", vill att en vuxen sitter ensam med dem, pratar och sysselsätter sig med dem eller om barn som har stort behov av kroppskontakt, ömhet och omtanke från en vuxen.

"Enormt behov av vuxenkontakt, särskilt kvinnlig. Har man tid att sitta hos honom går det fint. Han är mjuk och go' då. Han behöver någon vuxen hos sig hela tiden som gör det mysigt för honom, läser sagor och sådant."

Några förskollärare som haft manlig personal beskriver hur barn, särskilt pojkar, och då pojkar till ensamma mödrar, tytt sig till mannen i fråga.

Förskollärarna anser vidare att det är problem med barn som drar sig undan kontakten med vuxna, som är blyga, misstänksamma eller på annat sätt är svåra att nå samt de barn som är aggressiva mot vuxna. Här talar man om barn som är våldsamma, som sparar och slåss men även om barn som är trotsiga, uppkäftiga eller inte lyder de vuxna. "Får han inte som han vill får han raseriutbrott, blir alldeles tokig ... Vi har heta duster med honom ibland. Han vill man ska bli rädd för honom."

Några lärare omnämner att byte av personal kan vålla problem för vissa barn och att det finns barn som är för modersbundna, vilket försvårar kontakten med andra vuxna.

Lågstadielärare

Denna typ av svårigheter domineras av barn som har stort behov av vuxenkontakt för sitt skolarbete eller av känslomässiga skäl. Många barn behöver extra uppmärksamhet, uppmuntran, beröm, "extra puffar" eller kräver särskilt intresse från lärarens sida. "Hon kräver så stort engagemang av mig ... man får ge henne extra puffar. Vid gruppläsning t ex får jag sitta bredvid henne. Kan ej ta allmänna instruktioner. De måste ställas direkt. Hon är väldigt beroende av att man är personligt intresserad av henne. Hon är kontaktsökande. Hennes miljö tycks vara sådan att hon inte får mycket kontakt."

För endast få barn har lärarna noterat att de varit svåra att få kontakt med. Ingen lärare har nämnt att någon elev varit aggressiv mot dem.

Skolpsykologer

Dessa har i detta sammanhang endast tagit upp elever som har stort behov av vuxenkontakt bl a för att få hjälp i skolarbetet eller emotionellt stöd eller allmänt kräver mycket uppmärksamhet från en vuxen.

Jämförelser:

Samtliga grupper har betonat att många barn behöver vuxenkontakt, i förskolan mer utifrån emotionella behov och på lågstadiet mer för att kunna genomföra skolarbetet. Aggressivitet mot vuxna tas oftare upp av förskollärarna liksom problemet med att barn undviker kontakten med vuxna. Psykologerna nämner inte alls dessa två typer av svårigheter.

Ruta 9. Intellektuella svårigheter som respektive förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer nämnt

Förskollärare

Bland dessa svårigheter säger förskollärarna att barnen är "sent utvecklade", "omogna", "inte så väl framme", "intellektuellt svaga" m m. De preciserar i regel inte närmare vari svårigheterna består. Några få barn anses också ha problem för att de är "mycket intelligenta" och därför behöver extra mycket stimulans.

Lågstadielärare

Barn som har läs-, skriv- och matematiksvårigheter förekommer vanligast i denna svårighetskategori, men lärarna säger också att vissa barn är "skolomogna", "svagt begåvade" eller "sent utvecklade". Lärarna anser också att det finns barn som är duktiga och därför behöver extra stimulans.

Skolpsykologer

Här nämner psykologerna framför allt barn med läs-, skriv- och matematiksvårigheter, men också att vissa barn är "omogna", "barnsliga" eller "svaga".

Jämförelser:

Det typiska vid denna jämförelse är att skolpersonalen tar upp barn med läs-, skriv- och matematiksvårigheter. Skolans uppgift är ju att först och främst ge barnen basfärdigheter i läsning, skrivning och matematik. Skolans stöd- undervisning, t ex den som bedrivs i kliniker och beslutas om på elevvårds- konferenser är ju inriktad på dessa ämnen. Lågstadielärare och förskollärare tar här också upp de "duktiga" barnens behov av extra stimulans.

Ruta 10. Talsvårigheter som respektive förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer nämnt

Förskollärare

De vanligaste svårigheterna är uttalssvårigheter och stamning. Lärarna har också tagit upp talsvårigheter som "viskar", "talar väldigt tyst" och "använder babyspråk".

Lågstadielärare

De talsvårigheter lågstadielärarna mött är läspning, stamning, försenat tal, "grötigt" eller "suddigt" tal.

Skolpsykologer

Dessa har tagit upp "ofärdigt tal", "försenat tal", "omoget tal", läspning, stamning samt "sluddrigt tal".

"Hon hade väldigt dåligt tal. Har gått i talbehandling ett år. Talade bara enstaka ord. Kunde inte säga hela meningar."

Jämförelser:

De tre personalgrupperna har här nämnt i stort sett samma slags svårigheter.

Ruta 11. Språksvårigheter som respektive förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer nämnt

Förskollärare

Invandrarbarnens språkproblem dominerar. Lärarna har då noterat dessa problem både hos barn födda i andra länder och hos barn vars båda föräldrar eller ena föräldern är invandrare medan barnet självt är fött i Sverige.

Några svenska barn hade svårigheter i form av dåligt ordförråd eller dålig begrepps-uppfattning.

Lågstadielärare

Språksvårigheter nämns mest som problem för invandrarbarn. Svenska barns språksvårigheter gäller t ex dåligt ordförråd.

Skolpsykologer

De enda svårigheter som tas upp här är invandrarbarnens språksvårigheter.

Jämförelser:

Invandrarbarnens språkproblem tas upp av samtliga personalgrupper medan svenska barns språksvårigheter också nämns av förskollärare och lågstadielärare.

Ruta 12. Fysiska svårigheter som respektive förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer nämnt

Förskollärare

Endast motoriska svårigheter nämns och för endast få barn.

Lågstadielärare

Lågstadielärarna har endast observerat några få barn med fysiska problem. De nämner hörselnedsättning, motoriska svårigheter eller sjuklighet.

Skolpsykologer

Enligt skolpsykologerna är det få barn de kommit i kontakt med som haft fysiska svårigheter. De som noterats är motoriska problem, syn och hörselnedsättning, klenhet, vänsterhänthet och ansiktsförlamning.

Jämförelser:

Motoriska svårigheter har iakttagits av alla tre grupperna medan hörselnedsättning bara observerats av lågstadielärare och synfel endast av skolpsykologer. Klenhet eller sjuklighet nämner skolpersonalen men ej förskollärarna. Endast få barn med fysiska problem har funnits i undersökningsgruppen.

Ruta 13. Svårigheter på grund av hemförhållanden som respektive förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer nämnt

Förskollärare

Inom denna kategori dominerar barn till ensamstående föräldrar och skilsmässobarn, därefter barn till invandrare. För de senare tar förskollärarna upp att hem och förskola kan ha olika normer när det gäller barnuppfostran. Lärarna nämner då att invandrarbarnens föräldrar är strängare än svenska och ibland även agar barnen.

"Föräldrarna har nog olika åsikter än vi om uppfostran, för många gånger har jag märkt att de tycker det är för slapt här. De vill ha det där stränga."

Lärarna har i några fall också funnit att även svenska föräldrar har andra uppfostringsnormer än de som förekommer i förskolan, t ex har överkrav på barnen, är strängare mot dem eller ger dem "för fri uppfostran".

"Han är här från klockan sex på morgonen till halv sex på kvällen så föräldrarna har honom inte lång tid hemma. Kanske vill de kompensera honom för det. Han får nog sin vilja fram hemma, tvingar sig till det, bråkar sig till det ... Han är enda barnet."

Föräldrarnas problem av skilda slag, t ex sjukdom, alkoholism samt förändringar i hemsituationen, anses också ligga bakom vissa barns svårigheter.

Lågstadielärare

Lågstadielärarna tar i ringa utsträckning upp hemförhållandena som orsak till varför barn behöver extra stöd och stimulans. Då sådana nämns säger lärarna att barnen i fråga har "svåra", "tråkiga" eller "jobbiga" hemförhållanden eller kommer från en "torftig" miljö.

"Han har dålig bakgrund, hade ingenting med sig hemifrån."

I några få fall sluter sig lärarna till att barnens svårigheter måste bero på hemmen.

Skolpsykologer

Psykologerna har inte mer ingående beskrivit vilka slags svårigheter de mött i detta sammanhang. De som omnämnts är "trassel hemma", "problemfamilj", "alkoholproblem hemma", "skilsmässa". Bara i några få fall har psykologerna tagit upp hemproblem i samband med invandrare.

Jämförelser:

Generellt gäller att förskollärarna beskriver många fler olika typer av svårigheter i hemmen än skolpersonalen. Detta beror förmodligen på att förskolepersonalen, särskilt den på daghemmen, känner barnens föräldrar bättre än skolpersonalen.

Ruta 14. Psykosomatiska svårigheter som respektive förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer nämnt

Förskollärare

Psykosomatiska problem har bara några få barn haft. Då har det varit fråga om enkopres, enures (dvs ofrivillig avgång av avföring eller urin) eller ont i huvudet.

Lågstadielärare

Endast få barn har haft denna typ av svårigheter. De som nämnts är att något barn sugit på tummen, haft ont i huvudet eller i magen eller minskat i vikt.

Skolpsykologer

Enligt psykologerna har endast två elever haft psykosomatiska svårigheter. Den ena sög på tummen och den andre hade "nervöst magont".

Jämförelser:

Mycket få barn har haft psykosomatiska symptom. Tumsugning nämns endast av skolpersonalen. Kanske anser inte förskollärarna att det är något problem om barn suger på tummen. (Det barn som hade enkopres och enures kunde ej

följas upp i skolan då det flyttat till annan kommun, därför kanske dessa problem ej nämnts i skolan.)

Andersson, Arnman & Jönsson (1980) har inom ramen för en studie om skolsegregation intervjuat elevvårdspersonal (kuratorer och psykologer) i sex större svenska kommuner. Inalles utfrågades 60 personer om arbetsuppgifter, problemsyn och kontakter med elever. Under intervjun genomgicks liksom i vår studie elevlistor och psykologen/kuratorn fick ange aktuella elevvårdsärenden med en kort problembeskrivning. 11% sådana ärenden fanns bland de ca 4200 berörda eleverna.

Elevproblemens art enligt elevvårdarnas beskrivningar av enskilda fall sammanfattades av författarna i vissa typer av problem. Dessa har likheter med en del av de kategorier av svårigheter som kommit fram i vår undersökning. De typer av problem som angavs var:

Beteendeproblem, t ex aggressivitet, oro, utagerande (jämför kategorin "affektiva svårigheter").

Kamratproblem, t ex elever som är isolerade, mobbade, blyga, ängsliga (jämför "kontaktsvårigheter med barn").

Skolsvårigheter, t ex läs- och skrivsvårigheter, lågpresterande. Detta var en stor problemgrupp (jämför "intellektuella svårigheter").

Hemproblem, t ex "jobbig familj", "skilsmässa". Sociala problem fanns ofta i bakgrunden bl a alkoholism, socialvårdsberoende och kriminalitet (jämför "svårigheter p g a hemförhållanden").

Yttringar av problem och orsakerna till dem blandades ofta samman i beskrivningarna och ibland nämndes även åtgärder. Detta hände även i vår studie.

Förskollärarna och lågstadielärarna har varit överens om att 20 barn (7% av den totala barngruppen, se del II, avsnitt 3.2.4) varit "barn med särskilda behov av stöd och stimulans". Vid en granskning av lärarnas beskrivningar av dessa 20 barn visar det sig att beskrivningarna stämmer mer eller mindre bra överens. Detta framgår av figur 2.

Bedömnings- kategorier: Elev	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Affektiva svårigheter		L		(F L)	L	(F L)	F	(F L)	F			F	F	L		F	L		(F L)	
Viljemässiga svårigheter	L		F	L	F		F	(F L)	(F L)	(F L)		L	F			F		L		
Kontaktsvårigh. mot barn		F		F	(F L)	F	(F L)					(F L)	F	F	L	F			(F L)	
Kontaktsvårigh. mot vuxna				L	(F L)	F	(F L)	(F L)	(F L)	L	F	(F L)	(F L)	(F L)	F	L	L	F	(F L)	
Intellektuella svårigheter	(F L)	(F L)	L	L	(F L)	(F L)	(F L)	(F L)	L	L	L	(F L)	F	L	L	(F L)	(F L)			(F L)
Talsvårig- heter						F		F		(F L)						L	(F L)			
Språksvårig- heter	F														(F L)	(F L)				
Fysiska svårigheter		F		(F L)											L	L				
Svårigheter pga hemförhållanden	L		F	F	(F L)	F	F			F				F	L	(F L)				
Psykosomatiska svårigheter						F							L		L					

Figur 2. Svårigheter förskollärare och lågstadielärare nämnt för enskilda barn som de båda varit överens om vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans". (Varje kolumn innehåller bedömningen för ett barn av F=förskollärare respektive L=lågstadielärare. En cirkel betecknar att de båda lärarna varit överens om att barnet haft svårigheter inom nämnd bedömningskategori.)

33 svårigheter har både förskolläraren och lågstadieläraren nämnt, (F_L), 27 svårigheter har bara lågstadielärarna, (L), och 36 bara förskolläraren, (F), tagit upp.

För varje barn råder överensstämmelse i lärarnas bedömningar av svårigheter för minst en och mest fem kategorier av svårigheter. Full överensstämmelse finns bara för elev 19 och 20. Att notera är dock att lärarnas överensstämmelse är större då det gäller de typer av svårigheter barnen inte har, t ex att alla barn utom ett inte har psykosomatiska problem och få har tal- och språksvårigheter samt fysiska handikapp.

I ruta 5 citeras hur respektive lärare beskrivit elev 1 och elev 19, för att ge läsaren exempel på hur man beskrivit ett barn med "full överensstämmelse" och ett barn där lärarna bara varit överens om en typ av svårighet hos barnet. Samtliga beskrivningar av de 20 barnen finns hos Wiechel (1979).

Ruta 15. Beskrivning av två elever både förskolläraren och lågstadieläraren ansett vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

<u>Förskollärarens beskrivning</u>	<u>Lågstadielärarens beskrivning</u>
<u>Elev 1</u> Hon är invandrarbarn och har språksvårigheter och är sent utvecklad. Hon är accepterad i barngruppen. De är väldigt kära mot henne. De har tagit hand om henne. För ett år sen kunde hon ingen svenska alls. Då var hon inte inne i gruppen. Det tog lång tid. Det var kanske språket.	Hon är omogen, kan inte sitta stilla. Hon har dålig motorik. Hon verkar svagt begåvad. Dessutom kommer hon från en mycket torftig miljö. Det har varit samma problem med syskonen.
<u>Elev 19</u> Mikael är jobbig. Värsta 6-årstrotset är över nu. Sista två månaderna har han känslomässigt varit bättre. Kamraterna var rädda för honom i början då han hotade dem. De gjorde i början vad han sa. Han fungerar socialt nu. Han har haft goda faser. Han är ganska ensam. I början kunde han inte ta kontakt med de vuxna utan tog kontakt på ett negativt sätt. Han vill gärna vara med de manliga lärarkandidaterna. Han har bra kontakt med personalen nu även om han var negativ i början. Han har nog haft fri uppfostran och föräldrarna har inte orkat med honom. Han har kanske för litet föräldrakontakt.	Problemen fanns långt tidigare än vid skolstarten. Han är stor och stark och slåss gärna, tar hårt i de andra barnen. Väldigt rörlig. Avvek på raster. Han har en enorm energi. Behöver mig väldigt mycket.

Trettio barn hade av förskollärarna ansetts för "barn med särskilda behov" men ej av lågstadielärarna. Dessa hade inte heller observerat några svårigheter hos dessa barn.

Av de 30 barnen hade enligt förskollärarna

- 19 barn affektiva svårigheter
- 13 barn viljemässiga svårigheter
- 18 barn kamratproblem
- 14 barn svårigheter i kontakten med vuxna

4 barn intellektuella svårigheter
4 barn talsvårigheter
2 barn språksvårigheter
10 barn svårigheter på grund av hemförhållanden
2 barn psykosomatiska svårigheter
(Samma barn kunde ha flera av dessa svårigheter.)

Tjugotre barn hade i skolan av läraren där ansetts vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" medan förskollärarna ej ansett detta då samma barn gick i förskolan.

Av dessa 23 barn hade enligt lågstadieläraren

9 barn affektiva svårigheter
8 barn viljemässiga svårigheter
10 barn kontaktsvårigheter med barn
9 barn kontaktsvårigheter med vuxna
19 barn intellektuella svårigheter
2 barn talsvårigheter
1 barn språksvårigheter
3 barn fysiska svårigheter
2 barn svårigheter på grund av hemförhållanden
(Samma barn kunde ha flera av dessa svårigheter.)

De affektiva svårigheterna, kontaktproblemen och svårigheterna i hemförhållanden är de problem som oftast "försvunnit" då barnen börjat skolan, eller ej observerats som svårigheter där. Intellektuella svårigheter dominerar bland de problem som "ej funnits" eller ej observerats i förskolan men "tillkommit" i skolan.

3.2.2 Antalet barn med olika typer av svårigheter

De svårigheter som förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer nämnt för enskilda barn har indelats i samma kategorier som i föregående avsnitt. Ett och samma barn kan ha haft flera typer av svårigheter. Antalet sådana har varierat från 1 till 6 för enskilda barn. Medeltalet enligt förskollärarna har varit 2,8 enligt lågstadielärarna 2,3 och enligt skolpsykologerna 2,0. Dessa skillnader i medeltal kan bero på att förskollärarna, som intervjuades personligen, beskrivit barnen mera utförligt än lågstadielärarna, som intervjuades per telefon.

Skolpsykologerna intervjuades också personligen men anger ändå inte ett genomsnittligt lika antal svårigheter som förskollärarna. De olika utfrågningssätten kanske har mindre betydelse än att förskollärarna har större möjlighet att se fler sidor hos barnen än lågstadielärarna och skolpsykologerna. De senare har haft minst personlig kontakt med barnen och fick till största del sin information om barnen via lågstadielärarna. Eventuellt har dessa då enbart tagit upp de mest problematiska svårigheterna barnen haft. Dessa förhållanden kan förklara olikheterna i medeltalen.

Affektiva svårigheter	XX OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO *****	x = 50 o = 44 * = 30
Viljemässiga svårigheter	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO *****	x = 32 o = 29 * = 18
Kontaktsvårigheter med barn	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO *****	x = 45 o = 24 * = 12
Kontaktsvårigheter med vuxna	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO *****	x = 40 o = 31 * = 11
Intellektuella svårigheter	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO *****	x = 17 o = 66 * = 36
Talsvårigheter	XXXXXXXXXXXXX OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO *****	x = 13 o = 15 * = 16
Språksvårigheter	XXXXXXXXXXXX OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO *****	x = 11 o = 11 * = 11
Fysiska svårigheter	XXXX OOOOOOOOOOOO *****	x = 4 o = 10 * = 10
Svårigheter pga hemförhållanden	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX OOOOOOOOOOOO *****	x = 34 o = 12 * = 10
Psykosomatiska svårigheter	XXXXXX OOOO **	x = 7 o = 4 * = 2

Figur 3. Antalet barn respektive personalkategori ansett ha svårigheter av ovanstående slag.
(Ett och samma barn kan ha haft svårigheter inom flera kategorier.)
x = elev förskolläraren ansett ha nämnd svårighet
o = elev lågstadieläraren ansett ha nämnd svårighet
* = elev psykologen ansett ha nämnd svårighet

Jämförelser inom varje personalgrupp visar:

- att förskollärarna funnit affektiva svårigheter mest förekommande, därefter kontaktsvårigheter med barn och vuxna, sedan problem på grund av hemförhållanden och viljemässiga svårigheter. Övriga svårigheter nämns i mindre utsträckning,
- att lågstadielärarna har observerat flest barn med intellektuella svårigheter, därefter i nämnd ordning barn med affektiva svårigheter, kontaktsvårigheter med vuxna, viljemässiga svårigheter och kontaktsvårigheter med barn. Övriga svårigheter har observerats i färre fall,
- att skolpsykologerna har noterat att intellektuella svårigheter förekommer mest, därefter affektiva svårigheter.

Jämförelser mellan personalgrupperna visar:

- att förskollärarna noterat fler barn med affektiva svårigheter och kontaktsvårigheter med barn och vuxna, samt svårigheter på grund av hemförhållanden än övriga grupper,
- att lågstadielärarna mer än de andra grupperna observerat intellektuella svårigheter,
- att tal- och språksvårigheter samt fysiska svårigheter tagits upp för endast få barn och i ungefär samma frekvens av de tre grupperna,
- att viljemässiga svårigheter nämnts i så gott som samma omfattning av förskollärare och lågstadielärare,
- att psykologerna i samtliga fall med undantag av talsvårigheter angivit färre barn än de två andra personalgrupperna.

Påverkan från lågstadielärarna på psykologernas bedömningar kan man finna då det gäller antalet barn med intellektuella svårigheter. Barn med sådana problem dominerar för skolpsykologerna trots att få psykologer tar upp denna typ av svårigheter då de svarar på frågan om vilka barn de allmänt anser vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" (se figur 1).

En annan jämförelse mellan figurerna 1 och 3 visar att samtliga tre personalgrupper i ungefär samma utsträckning allmänt anser att barn med våra hemförhållanden kan vara "barn med särskilda behov" (figur 1) men att skolpsykologerna och lågstadielärarna till skillnad från förskollärarna nämnt få barn med "svårigheter p g a hemförhållanden" i den aktuella barngruppen (figur 3). Detta beror antagligen på att lågstadielärarna och skolpsykologerna inte känner till barnens hemförhållanden i samma utsträckning som förskollärarna.

Fler barn med kamratproblem har funnits i förskolan än på lågstadiet. Orsaken till detta kan vara att förskolans arbetssätt tillåter mer interaktion mellan barnen, och på så vis ger lärarna där större möjlighet att lägga märke till kamratrelationer. Förskollärare betonar också den sociala fostran i förskolans målsättning högst (Stukát, 1966). Lågstadielärare understryker kunskapsutvecklingen mer än förskollärare. Detta kan förklara att de senare observerat färre barn med intellektuella svårigheter än lågstadielärarna. Förskollärarnas och lågstadielärarnas uppfattning om enskilda svårigheter hos barnen visar bara överensstämmelse för vissa barn, vilket framgår av figur 4. Det är oroande att överensstämmelsen är så ringa. Förmodligen beror detta till största del på att bedömarens synsätt spelar alltför stor roll.

Totala antalet	
Affektiva svårigheter:	xxxxxx x=42 Ø= 8 O=36
Viljemässiga svårigheter:	xxxxxx x=28 Ø= 4 O=25
Kontaktsvårigheter mot barn:	xxxxxx x=38 Ø= 7 O=17
Kontaktsvårigheter mot vuxna:	xxxxxx x=33 Ø= 7 O=24
Intellektuella svårigheter:	xxxx x= 4 Ø=13 O=53
Talsvårigheter:	xxxxxx x= 9 Ø= 4 O=11
Språksvårigheter:	xxxxxx x= 6 Ø= 5 O= 6
Fysiska svårig- heter:	xxx000000000 x= 3 Ø= 1 O= 9
Svårigheter pga hjärnförändringen:	xxxxxx x=31 Ø= 3 O= 9
Psykosomatiska svårigheter:	xxxxxx0000 x= 7 Ø= 0 O= 4

Figur 4. Antal barn forskollärare respektive lågstadielärare ansett ha svårigheter av ovanstående slag.

x = 1 elev enbart forskolläraren ansett ha nämnd svårighet

O = 1 elev enbart lågstadieläraren ansett ha nämnd svårighet

Ø = 1 elev båda lärarna ansett ha nämnd svårighet

3.2.3 Samband mellan olika typer av svårigheter

Många barn har som tidigare nämnts (del II, avsnitt 2.3) haft flera olika problem. För att undersöka sambanden mellan skilda typer av svårigheter har korrelationsberäkningar gjorts mellan dessa. Beräkningarna har skett både utifrån kategoriseringen av förskollärarnas och lågstadielärarnas beskrivningar av barnen.

Tabell 19. Samband mellan olika typer av svårigheter utifrån förskollärarnas beskrivningar av barnen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Affektiva svårigheter										
2 Viljemässiga svårigheter	.31									
3 Kontaktsvårigheter med barn	.58	.38								
4 Kontaktsvårigheter med vuxna	.57	.49	.63							
5 Intellectuella svårigheter	.22	.30	.30	.23						
6 Talsvårigheter	.15	-.08	.06	.13	.02					
7 Språksvårigheter	.24	.00	.09	.10	.13	.27				
8 Fysiska svårigheter	.01	.27	.11	.13	.37	-.03	-.03			
9 Svårigheter på grund av hemförhållanden	.45	.44	.50	.51	.10	.09	.37	.04		
10 Psykosomatiska svårigheter	.23	.18	.25	.27	.06	.08	-.03	-.02	.29	

Ett cluster av högre samband framträder mellan kategorierna affektiva och viljemässiga svårigheter samt kontaktsvårigheter med barn och vuxna. Dessa samband är psykologiskt rimliga. Svårigheter p g a hemförhållanden korrelerar också relativt högt med dessa kategorier men även med språksvårigheter. Detta senare beror förmodligen på att lärarna ofta anfört problem i hemmen som bakomliggande orsaker till andra problem. Invandrarbarn har ibland haft svårigheter både med språket och i hemmet. Språkproblem korrelerar även ganska högt, men ej så högt man kunnat vänta, med talsvårigheter. Det höga sambandet mellan de två typerna av kontaktsvårigheter är logiska.

Tabell 20. Samband mellan olika typer av svårigheter utifrån lågstadielärarnas beskrivningar av barnen

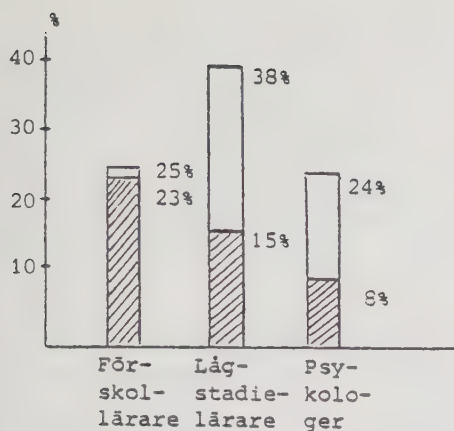
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Affektiva svårigheter										
2 Viljemässiga svårigheter	.29									
3 Kontaktsvårigheter med barn	.39	.22								
4 Kontaktsvårigheter med vuxna	.52	.37	.18							
5 Intellectuella svårigheter	.24	.32	.13	.34						
6 Talsvårigheter	.10	.18	.07	.15	.09					
7 Språksvårigheter	.08	.00	.09	.05	.34	.13				
8 Fysiska svårigheter	.04	-.06	.11	.00	.30	.05	.17			
9 Svårigheter på grund av hemförhållanden	.09	.01	.10	.06	.23	.05	.26	.29		
10 Psykosomatiska svårigheter	.21	.18	.08	.16	.01	-.03	.03	-.02	-.03	

Kontaktsvårigheter med vuxna har de högsta korrelationerna med affektiva, viljemässiga och intellektuella svårigheter. Detta kan förklaras med att det i kategorin kontaktsvårigheter med vuxna ingår behov av stöd från vuxna. Språksvårigheter har högsta sambandet med intellektuella svårigheter. Detta kan bero på att språkutvecklingen har stor betydelse i skolans undervisning och för den intellektuella utvecklingen. Det låga sambandet mellan tal- och språksvårigheter förvånar dock. I förskollärarnas matris var detta samband högre. I både förskollärarnas och lågstadielärarnas matriser visar sig ett relativt högt samband mellan intellektuella problem och fysiska sådana vilket är svårt att förklara. Svårigheter p g a hemförhållanden har i lågstadielärarnas matris låga korrelationer med övriga kategorier vilket ej är fallet i förskollärarnas. Denna skillnad kan förklaras med att förskollärarna angivit fler barn med problem hemma än lågstadielärarna (se figur 3). Det låga sambandet mellan kontaktsvårigheter med barn och kontaktsvårigheter med vuxna i lågstadielärarnas matris och det höga sambandet mellan dessa kategorier i förskollärarnas kan bero på att förskollärarna mer än lågstadielärarna tagit upp relationsproblem mellan barn (se figur 3).

Generellt för matriserna gäller att sambanden inte är särskilt höga men visar ett visst mönster. Vissa skillnader i detta mönster finns mellan de båda matriserna. Reservation mot en del resultat måste dock göras då så få barn med nämnda svårigheter finns inom vissa kategorier, t ex psykosomatiska symptom och fysiska svårigheter.

3.2.4 Antalet "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

I intervjuerna med förskollärarna, lågstadielärarna och skolpsykologerna redovisas barn med olika svårigheter och barn man av olika anledningar sökt hjälpa och stimulera, t ex barn som i skolan fått stödundervisning, extra hjälp av läraren eller haft problem som tagits upp på elevvårdskonferens eller med skolpsykolog samt barn man ansåg vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" (se bilagorna 2, 4 och 5). I figurerna 4 och 6 kallas alla dessa barn för "barn med svårigheter". I denna grupp ingår också de barn intervjupersonerna ansåg vara "barn med särskilda behov" vid den direkta frågan om vilka barn i barngruppen som tillhörde denna grupp.



Figur 4. Procentuella antalet barn av den ursprungliga barngruppen som de olika personalkategorierna har ansett ha svårigheter av något slag och procentuella antalet de ansett vara "barn med särskilda behov" (den streckade delen av stapeln)

Lågstadielärarna har angivit det flesta antalet barn med svårigheter av något slag till 38%, medan skolpsykologerna och förskollärarna har nämnt 24% respektive 25%. Lågstadielärarna och psykologerna anser dock jämfört med förskollärarna att mycket få av barnen med svårigheter också är "barn med särskilda behov av stöd och stimulans". Vid en analys av personalgruppernas beskrivningar av barnen visade det sig, att det oftare var graden mer än arten svårighet som ger den skillnad personerna gör mellan barn, som de anser vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" och de som inte är det, trots att de senare också har svårigheter och behöver hjälp och stöd.

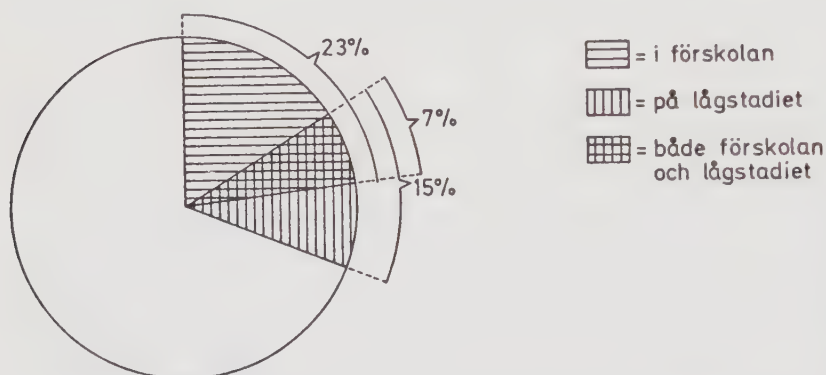
Som en jämförelse med dessa resultat kan nämnas att barnomsorgsgruppen från sina undersökningar redovisar att i Skellefteå 10% av 4-åringarna varit i behov av särskilt stöd och stimulans, medan motsvarande uppgift för Haninge utanför Stockholm är 25% och för Eskilstuna 34% (Sjölund & Johansson, 1977). Wickström (1976), som via brev och blankett bad samtliga förskollärare i Mölndal ange vilka barn i deras grupper som behövde särskilt stöd, fann att 28% av daghemsbarnen och 14% av deltidsgruppens barn hade sådana behov. I vår undersökning är motsvarande antal 30% respektive 20%, en skillnad som är signifikant på 5%-nivån enligt χ^2 -test, kontingenskoeficient 0,14. Att andelen barn med särskilda behov av stöd och stimulans varierar kan bero på t ex om kommunen är en storstad eller finns i glesbygd, har olika antal invandrare i kommunen samt hur man definierar vad som är särskilda behov. Vidare kan kommunernas tillgång på resurser inverka. En "rik" kommun kanske "har råd" att ge stöd åt fler barn med särskilda behov än en "fattig" kommun.

Stukát (Sverud & Ernestam, 1978) relaterar en huvudsakligast medicinsk undersökning av 24 000 4-åringar. I denna framkom att 47% hade någon avvikelse som fordrade uppföljning. I denna undersökning har man förmodligen tillämpat

en annan definition än i de ovan relaterade undersökningarna.

Dessa resultat kan också jämföras med en studie av Andersson, Arnman & Jönsson (1980) som angav att det fanns ungefär 10% problemelever i de klasser de undersökt. I inskolningsundersökningen (del I, avsnitt 3.2.2) visade det sig att lågstadielärarna tyckt att 11% av barnen haft "extra svårt att finnas sig tillrätta i skolan". Vidare rekommenderar socialstyrelsen att kommunerna vid sin planering ska räkna med ungefär 10% barn med särskilda behov.

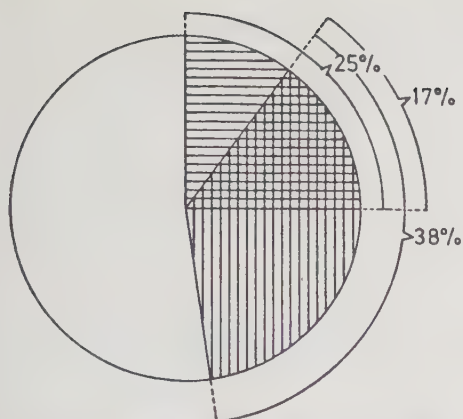
Personalgrupperna i min undersökning har alltså uppgivit olika antal barn som behövde extra stöd och stimulans. Skiljaktigheter fanns också då det gällde vilka barn i den aktuella barngruppen som behövde detta eller hade svårigheter.



Figur 5. Procentuella antalet barn förskollärare respektive lågstadielärare ansett vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" då samma barn befann sig i förskolan respektive på lågstadiet

Denna figur visar att förskollärarna ansett att 23% av de aktuella barnen var "barn med särskilda behov av stöd och stimulans", medan motsvarande antal för lågstadielärarna är 15%, men lärarna på de båda stadierna har bara varit överens om att 7% av barnen tillhört denna grupp. Chi²-test visar att skillnaden mellan förskollärarnas och lågstadielärarnas bedömningar är signifikant på promillenivån och kontingenskoefficienten 0,24.

Jämför man för vilka barn förskollärarna respektive lågstadielärarna noterat svårigheter eller problem av något slag, blir bilden en annan. ("Barn med särskilda behov av stöd och stimulans" är inkluderade i denna grupp.)



Figur 6. Samma barn som i figuren ovan som haft någon form av svårigheter i förskola och/eller på lågstadiet

Förskollärarna har uppmärksammat svårigheter hos 25% av barnen och lågstadielärarna hos 38%. 17% av barnen har enligt lärarna haft svårigheter både i förskolan och i grundskolan. Enligt χ^2 -test är skillnaden mellan lärargruppernas bedömningar signifikant på promillenivån och kontingenskoeficienten 0,34.

Både figur 5 och 6 visar att överensstämmelsen i lärarnas bedömningar av vilka barn som ej är barn med särskilda behov respektive har någon form av svårigheter är större (den tomma sektorn) än för barn med problem av något slag.

Skolpsykologerna har oftast fått information om enskilda barn via lågstadielärarna, t ex vid elevvårdskonferenserna, och om behov funnits även haft mer personlig kontakt med barnen. Därför kan man förvänta sig att det finns överensstämmelse mellan lågstadielärarnas och skolpsykologernas uppfattningar om barnen. Lärarna har dock inte alltid kontaktat psykologen då de upplevt problem med något barn, eller psykologen har inte själv haft möjlighet att lära känna alla barn. Detta kan troligen vara orsaken till skillnaderna i tabell 21.

Tabell 21. Antal elever skolpsykologerna respektive lågstadielärarna ansett ha någon form av svårigheter, hur många av dessa elever de menade vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" samt hur många de varit överens om

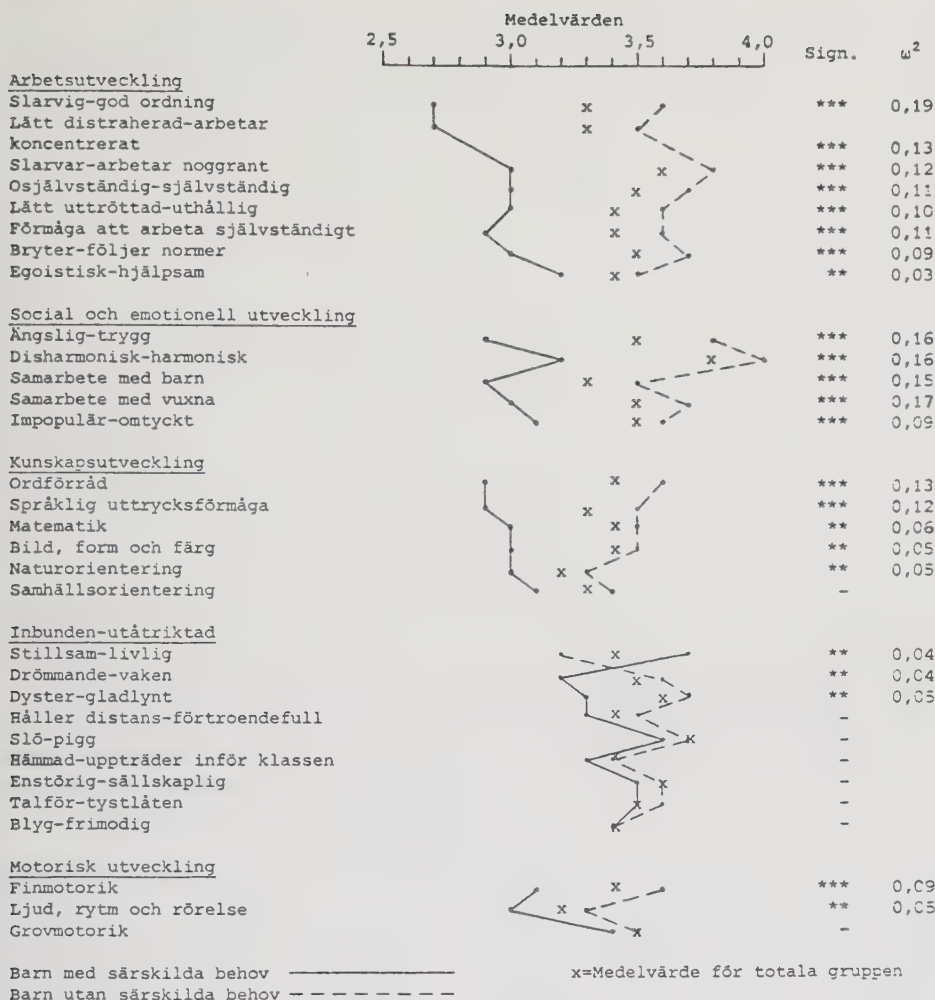
	Enligt skol- psykologerna	Enligt låg- stadielärarna	Enligt båda
Barn med någon form av svårigheter och av dessa "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"	68 23	106 43	62 15

Lågstadielärarna har alltså i många fler fall än skolpsykologerna ansett att barn haft svårigheter respektive varit "barn med särskilda behov av stöd och stimulans".

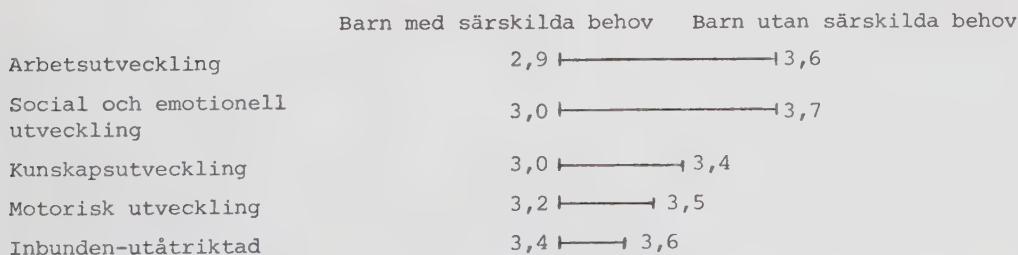
3.3 Förskollärarnas och lågstadielärarnas skattningar av barnen

3.3.1 Förskollärarnas skattningar

När förskollärarna intervjuades fick de uppge vilka barn i deras barngrupper som de ansåg vara "barn med särskilda behov". De nämnde då även några barn (6 st) de menade hade svårigheter men ej ville benämna "barn med särskilda behov". I figur 7 och 8 samt i tabell 22 har dessa barn sammanslagits med gruppen "barn med särskilda behov". Övriga barn kallas "barn utan särskilda behov".



Figur 7. Skillnader mellan medelvärden för grupperna "barn med särskilda behov" (n=66) och utan sådana (n=170) på variablerna i förskollärarnas bedömningsschema



Figur 8. Skillnader mellan medelvärden för grupperna "barn med särskilda behov" (n=66) och utan sådana (n=170) på faktorerna i förskollärarnas bedömningsschema

Figurerna 7 och 8 visar att variablerna, som har med arbetsutveckling

och socioemotionell utveckling att göra, skiljer mer mellan grupperna än de variabler som berör kunskapsutveckling, motorisk utveckling och inbunden-utåtriktad. Detta kan tolkas så att förskollärarna är mer inriktade på och/eller har större möjlighet att observera socioemotionell utveckling och arbetsutveckling än t ex kunskapsutveckling. Samma bakomliggande orsaker kan gälla för resultaten i intervjuundersökningen, som visade att förskollärarna noterat fler barn med kontaktsvårigheter och emotionella problem än med intellektuella svårigheter (se figur 3). Att så små skillnader finns mellan grupperna för variablerna inom faktorn inbunden-utåtriktad kan peka på att förskollärarna inte anser att barn som är inbundna har så stort behov av stöd och stimulans. En del förskollärare menar dock att inåtvända barn har sådana. Detta framkommer i intervjuerna (del II, avsnitt 3.2.1). Variabeln stillsam-livlig inom faktorn inbunden-utåtriktad skiljer dock grupperna åt men så att livliga barn anses vara "barn med särskilda behov".

I samband med skattningarna markerade förskollärarna på en störningslista om olika symptom förekommit hos barnen:

Tabell 22. Procentuella antalet barn med olika störningar i grupperna "barn med särskilda behov" (n=66) och "barn utan särskilda behov" (n=170) samt i den totala barngruppen (n=236)

	I Barn med särskilda behov	II Barn utan särskilda behov	Skillnad I o II	Totalt
Orolig	31,8	5,3	26,5	12,7
Stammar, andra talstörningar	16,7	1,8	14,9	5,9
Trotsig	21,2	7,1	14,1	11,0
Isolerad från kamrater	10,6	7,1	10,6	3,0
Ständigt bråk med kamrater	12,1	4,1	8,0	6,4
Fantiserar, fabulerar	9,1	4,7	4,4	5,9
Klagar ofta över magvärk	4,5	1,2	3,3	2,1
Dagdrömmare	4,5	7,1	-2,6	6,4
Överdrivet känslig för mot- gångar och tillrättavis- ningar	3,0	1,2	1,8	1,7
Gråter ofta för småsaker	4,5	2,9	1,6	3,4
Klagar ofta över huvudvärk	1,5	2,9	-1,4	2,5
Synnerligen blyg och hämmad	-	1,2	-1,2	0,8
Tumsugning, nagelbitning m m	6,1	5,3	0,8	5,5

Tabell 22 är uppställd så att störningarna rangordnats efter hur de skiljer mellan "barn med särskilda behov" och barn utan sådana. Oro, talstörningar, trots och förhållande till kamrater skiljer alltså mest mellan grupperna. Trots och oro förekommer mest totalt sett. Tabellen kan också visa på vad förskollärarna mest ser till eller har möjlighet att iaktta för att bedöma vilka barn som är "barn med särskilda behov" eller ej. Tabellen säger också något om att det är svårt att skilja "barn med särskilda behov" från

andra barn. Att notera är att "dagdrömmare" förekommer i större utsträckning bland "barn utan särskilda behov" än bland "barn med särskilda behov". Detta resultat är inkonsekvent med resultatet återgivet i figur 7, där det visar sig att variabeln drömmande-vaken skiljer grupperna åt men så att "barn med särskilda behov" har fler "drömmare" än barn utan sådana.

Sammanlagt har 90 barn, 38% haft ett eller flera av ovanstående symptom, 65% av "barn med särskilda behov" och 28% utan sådana. Här kan man anta att det är såväl graden av störning som antalet symptom hos enskilda barn som inverkar på denna skillnad mellan grupperna.

52	barn	har	haft	ett	symptom
15	"	"	"	två	"
8	"	"	"	tre	"
10	"	"	"	fyra	"
0	"	"	"	fem	"
3	"	"	"	sex	"
2	"	"	"	sju	"

Något mer än hälften av barn med symptom har bara haft ett sådant och endast 5 barn över fyra symptom.

För att jämföra förskollärarnas spontana beskrivningar av barnen, så som skedde i intervjun, med deras skattningar av barnen, har sambanden mellan kategoriseringen av intervjusvaren och bedömningsschemats variabler undersökts med hjälp av Pearsons produkt-moment-korrelation. Endast korrelationer över $\pm 0,25$ anses vara av betydelse.

Tabell 23. Korrelationer $|r| \geq 0,25$ mellan förskollärarnas bedömningskategorier och variablerna i förskollärarnas bedömningschema

Svårighetskategori	Variabel i bedömnings-schemat	r
Affektiva svårigheter	Ängslig-trygg	0,35
	Disharmonisk-harmonisk	0,33
	Språklig uttrycksförmåga	0,33
	Samarbete med vuxna	0,30
	Osjälvständig-självständig	0,29
	Ordförråd	0,27
	Samarbete med barn	0,26
	Självständigt arbete	0,26
	Bryter-följer gruppens normer	0,25
	Samarbete med vuxna	0,25
Viljemässiga svårigheter	Samarbete med vuxna	0,35
	Disharmonisk-harmonisk	0,31
	Slarvig-god ordning	0,29
	Ängslig-trygg	0,27
	Bryter-följer gruppens normer	0,27
	Samarbete med barn	0,26
	Lätt distraherad-arbetar koncentrerat	0,25
Kontaktsvårigheter med barn	Ängslig-trygg	0,35
	Samarbete med vuxna	0,33
	Språklig uttrycksförmåga	0,31
	Disharmonisk-harmonisk	0,31
	Samarbete med barn	0,31
	Osjälvständig-självständig	0,30
	Slarvig-god ordning	0,30
	Impopulär-omtyckt	0,29
	Bryter-följer gruppens normer	0,29
	Självständigt arbete	0,27
	Ljud, rytm, rörelse	0,27
	Ordförråd	0,26
Kontaktsvårigheter med vuxna	Samarbete med vuxna	0,37
	Samarbete med barn	0,35
	Ängslig-trygg	0,35
	Disharmonisk-harmonisk	0,33
	Slarvig-god ordning	0,32
	Bryter-följer gruppens normer	0,31
	Lätt distraherad-arbetar koncentrerat	0,27
	Självständigt arbete	0,26
	Lätt uttröttad-uthållig	0,25
Talsvårigheter	Ordförråd	0,25
	Språklig uttrycksförmåga	0,25
Språksvårigheter	Ordförråd	0,25
Svårigheter p g a hemförhållanden	Disharmonisk-harmonisk	0,42
	Ängslig-trygg	0,32
	Ordförråd	0,30
	Samarbete med vuxna	0,30
	Lätt distraherad-arbetar koncentrerat	0,29
	Slarvig-god ordning	0,28
	Samarbete med barn	0,27
	Bryter-följer gruppens normer	0,26
	Osjälvständig-självständig	0,25
Intellektuella svårigheter } Fysiska svårigheter } Psykosomatiska svårigheter }	Språklig uttrycksförmåga	0,25

/r/ < 0,25

Den högsta korrelationen uppgår endast till 0,42. Dessa låga samband beror förmodligen på de skillnader som finns mellan å ena sidan skattningar utifrån bestämda variabler och å andra sidan spontana uttalanden som kategoriserats i efterhand. De samband som redovisas ger vanligen ett logiskt rimligt mönster, då de svårigheter kategorierna anger i så gott som samtliga

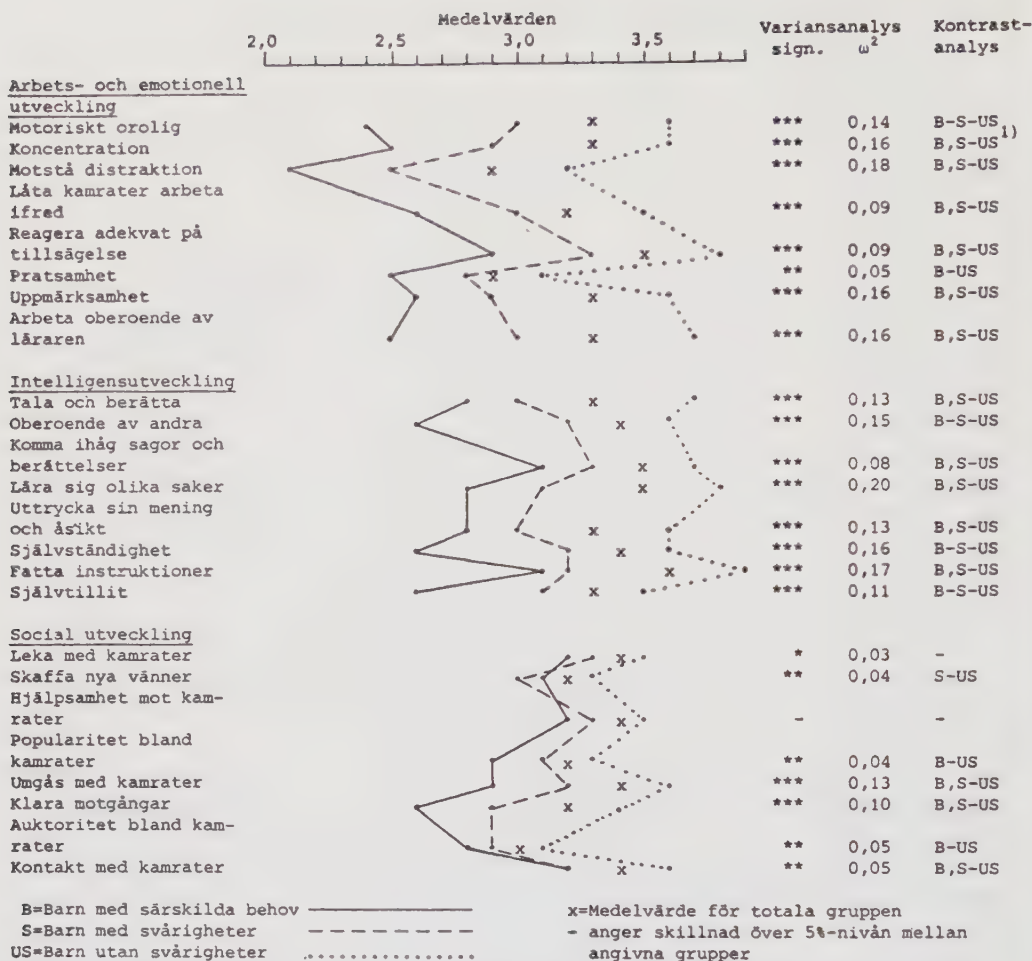
fall kan vara förknippade med variabler i bedömningsschemat på sätt som anges. Kategorin "kontaktsvårigheter med vuxna" innefattar också "stort behov av vuxenkontakt" (se del II, avsnitt 2.3.3) vilket förklarar en del av de uppkomna sambanden, t ex att ett barn, som är disharmoniskt, har viljemässiga svårigheter eller inte kan arbeta självständigt, är beroende av den vuxnes hjälp.

Att inga korrelationer $|r| \geq 0,25$ finns mellan intellektuella svårigheter och bedömningsschemats variabler, inte ens de kunskapsinriktade kan bero på att förskollärarna är mindre observanta på eller har mindre möjlighet att bedöma denna typ av svårigheter. Detta stämmer ju också med resultaten i figur 7 och i intervjuundersökningen (figur 3).

Inga variabler inom faktorn "inbunden-utåtriktad" har korrelationer av betydelse med någon svårighetskategori. En orsak till detta kan vara att en del lärare inte upplever inbundenhet som en svårighet (jämför även figur 7 och 8). Att notera är också att variablerna "ängslig-trygg" och "disharmonisk-harmonisk" har bland de högsta korrelationerna med de flesta typer av svårigheter. Detta kan tyda på att emotionella problem kan vara en orsak till eller en följd av andra problem, eller att förskollärarna är inriktade på att lägga märke till känslomässiga svårigheter.

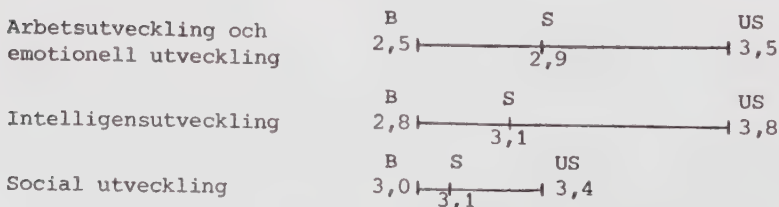
3.3.2 Lågstadielärarnas skattningar

Lågstadielärarna angav i intervjuerna att vissa barn i deras barngrupper hade svårigheter utan att benämnas "barn med särskilda behov" medan andra ansågs tillhöra den senare gruppen. Hur dessa grupper av barn skattats samt hur barn utan svårigheter skattats utifrån nybörjarformuläret framgår av figur 9 och 10. Variablerna har delats in i grupper under de faktorer de tillhör. Variansanalys och kontrastanalys (Scheffés metod) har använts för att visa skillnaden mellan grupperna.



1) B,S-US innebär att det är signifikant skillnad över 5%-nivån mellan gruppen barn utan svårigheter och de två andra grupperna men att signifikanta skillnader ej finns mellan grupperna barn med särskilda behov och barn med svårigheter.

Figur 9. Skillnader mellan medelvärden på nybörjarformulärets variabler för grupperna "barn med särskilda behov" (n=38) med svårigheter (n=58) och utan sådana (n=161)



Figur 10. Skillnader mellan medelvärden för grupperna "barn med särskilda behov" (B) med svårigheter (S) och utan sådana (US) utifrån faktorerna i nybörjarformuläret

Arbetsutveckling och intelligensutveckling skiljer mer mellan grupperna än social utveckling. Detta kan bero på att lågstadielärarna är mindre inriktade på eller/och har mindre chans att lägga märke till den senare hos barnen. Jämför detta resultat med att lågstadielärarna noterat färre barn med kontaktproblem än med intellektuella svårigheter (figur 3).

På samma sätt som för förskollärarna (se ovan tabell 23) jämförs nedan lågstadielärarnas bedömningskategorier från intervjuundersökningen med nybörjarformulärets variabler.

Tabell 24. Korrelationer $|r| \geq 0,25$ mellan lågstadielärarnas bedömningskategorier och variablerna i nybörjarformuläret

Svårighetskategori	Variabel i nybörjarformuläret	r
Affektiva svårigheter	Koncentrationsförmåga	0,38
	Motstå distraktionsmoment	0,34
	Uppmärksamhet	0,33
	Motorisk oro	0,33
	Låta kamrater arbeta ifred	0,30
	Arbeta oberoende av läraren	0,30
	Umgås med kamrater	0,29
	Klara motgångar	0,29
	Pratsamhet	0,26
Viljemässiga svårigheter	Reagera adekvat på tillsägelse	0,25
	Lära sig olika saker	0,29
	Motstå distraktionsmoment	0,26
	Koncentrationsförmåga	0,25
	Arbeta oberoende av läraren	0,25
Kontaktsvårigheter med barn	Låta kamrater arbeta ifred	0,27
	Motorisk oro	0,27
	Uppmärksamhet	0,26
	Koncentrationsförmåga	0,25
	Reagera adekvat på tillsägelse	0,25
Kontaktsvårigheter med vuxna	Motstå distraktionsmoment	0,32
	Självständighet	0,31
	Koncentrationsförmåga	0,31
	Arbeta oberoende av läraren	0,30
	Oberoende av andra	0,28
	Själv tillit	0,28
	Umgås med kamrater	0,28
	Fatta instruktioner	0,27
	Motorisk oro	0,26
	Uppmärksamhet	0,25
Intellektuella svårigheter	Lära sig olika saker	0,41
	Fatta instruktioner	0,37
	Oberoende av andra	0,35
	Självständighet	0,33
	Uppmärksamhet	0,33
	Komma ihåg sagor och berättelser	0,31
	Tala och berätta	0,30
	Koncentrationsförmåga	0,30
	Arbeta oberoende av läraren	0,30
	Uttrycka sin mening och åsikt	0,30
	Motstå distraktionsmoment	0,30
	Komma ihåg sagor och berättelser	0,26
Svårigheter p g a hemförhållanden	Komma ihåg sagor och berättelser	0,26
Talsvårigheter	} $ r < 0,25$	
Språksvårigheter		
Fysiska svårigheter		
Psykosomatiska svårigheter		

De samband som redovisas mellan svårighetskategorier och variabler i nybörjarformuläret är psykologiskt rimliga. Det högsta sambandet är endast

0,41. Samma resonemang som för förskollärarnas bedömningar (se ovan s 144) kan föras om detta låga samband. I motsats till analysen av förskollärarnas bedömningar visar lågstadielärarnas flera samband över 0,25 mellan intellektuella svårigheter och variablerna i nybörjarformuläret. Detta kan ha sin grund i att lågstadielärarna mer än sina kollegor i förskolan iakttar den intellektuella utvecklingen. Denna tolkning stöds av resultaten i intervjuundersökningen (figur 3), där det visar sig att lågstadielärarna lagt märke till fler barn med intellektuella svårigheter än förskollärarna.

Variablerna som berör koncentrationsförmåga har här liksom i förskollärarnas bedömningsschema samband över 0,25 med de flesta kategorier av svårigheter. Koncentrationssvårigheter tycks alltså spela in vid många typer av problem både i förskolan och på lågstadiet.

Att kategorierna fysiska och psykosomatiska svårigheter inte uppvisar några samband av betydelse med variabler i nybörjarformuläret har delvis sin förklaring i att variabler med dessa aspekter ej fanns med i detta. Dessutom fanns det få barn med dessa typer av svårigheter med i undersökningen. Detta gäller även barn med tal- och språksvårigheter, dessa är dock ej lika få. Man kunde här ha väntat sig samband över 0,25 med t ex variabeln "tala och berätta".

Kategorin "svårigheter p g a hemförhållanden" har korrelationer över 0,25 med bara en variabel, denna är kunskapsinriktad. Förskollärarnas motsvarande kategori uppvisar samband över 0,25 med 10 variabler med såväl kunskapsmässigt, affektivt som socialt innehåll. Orsaken till dessa skillnader är troligen att förskollärarna känt till fler barn med problem p g a hemförhållanden än lågstadielärarna, vilket figur 3 bekräftar. Förskollärarna har också i intervjuerna förklarat många av barnens problem utifrån hemförhållanden de känt till.

Av de 8 variabler som gäller kamratrelationer i nybörjarformuläret uppnår endast 2 ("umgås med kamrater" och "låta kamrater arbeta ifred") korrelationer över 0,25 med någon av svårighetskategorierna. En orsak till detta kan vara att lågstadielärarna lagt märke till relativt få barn med kamratproblem (se figur 3).

3.3.3 Jämförelser mellan förskollärarnas och lågstadielärarnas skattningar

Det är en brist att inte samma skattningsschema använts för barnen då de gick i förskolan respektive på lågstadiet. Endast begränsade jämförelser kan därför göras. En sådan har gjorts genom fri stegvis regressionsanalys (Larsson, 1977). Genom denna kan de variabler i förskollärarnas bedömningsschema som tillsammans bäst predicerar varje enskild variabel i nybörjarformuläret skiljas ut. Först tas den variabel fram som predicerar bäst, därefter de som i tur och ordning ger det högsta tillskottet till denna prediktion.

Lägsta värdet för att ange tillskott av en prediktorvariabel har varit signifikans på 1%-nivån.

Tabell 25. Stegvis regressionsanalys för nybörjarformulärets variabler (kriterievariabler) och variablerna i förskollärarnas bedömnings-schema (prediktorvariabler)

Kriterievariabler y	Prediktorvariabler x	r_{xy}	$r^2_{mult.}$	Sign.
Motorisk oro	Stillsam-livlig	-0,53	0,28	***
	Självständigt arbete	0,37	0,33	**
Tala och berätta	Ordförråd	0,43	0,19	***
	Bild, form och färg	0,35	0,23	**
Leka med kamrater	Samarbete med barn	0,29	0,08	**
Koncentration	Självständigt arbete	0,42	0,17	***
	Stillsam-livlig	-0,30	0,21	**
	Impopulär-omtyckt	0,32	0,24	**
Oberoende av andra	Självständigt arbete	0,46	0,21	***
	Finmotorisk utveckling	0,40	0,24	**
Skaffa nya vänner	Ljud, rytm och rörelse	0,20	0,04	**
Motstå distraktion	Lätt distraherad-arbetar koncentrerat	0,44	0,20	***
	Stillsam-livlig	-0,39	0,25	**
	Impopulär-omtyckt	0,32	0,29	**
	Språklig uttrycksförmåga	0,27	0,32	**
Komma ihåg sagor och berättelser	Naturorientering	0,45	0,20	***
	Ordförråd	0,42	0,24	**
	Slarvig-god ordning	0,28	0,26	**
	Hämmad-uppträder inför klassen	0,26	0,28	**
Hjälpsamhet mot kamrater	Samarbete med vuxna	0,26	0,07	**
	Ljud, rytm och rörelse	0,25	0,10	**
Låta kamrater arbeta ifred	Stillsam-livlig	-0,45	0,20	***
	Självständigt arbete	0,37	0,26	**
Lära sig olika saker	Matematik	0,46	0,20	***
	Finmotorik	0,42	0,28	**
	Slarvar-arbetar noggrant	0,40	0,30	**
	Slö-pigg	0,26	0,33	**
Popularitet bland kamrater	Impopulär-omtyckt	0,32	0,10	***
Reagera adekvat på tillsägelse	Stillsam-livlig	-0,40	0,16	***
	Disharmonisk-harmonisk	0,32	0,22	**
Uttrycka sin mening och åsikt	Ordförråd	0,44	0,19	***
	Självständigt arbete	0,41	0,25	**
Umgås med kamrater	Disharmonisk-harmonisk	0,35	0,12	***
	Slarvig-god ordning	0,35	0,16	**
	Samarbete med barn	0,33	0,19	**
Pratsamhet	Stillsam-livlig	-0,46	0,21	***
	Bryter-följer normer	0,33	0,26	**
Självständighet	Självständigt arbete	0,40	0,16	***
Klara motgångar	Självständigt arbete	0,37	0,13	***
Uppmärksamhet	Självständigt arbete	0,44	0,20	***
	Slarvig-god ordning	0,37	0,22	**
Fatta instruktioner	Självständigt arbete	0,45	0,20	***
	Matematik	0,42	0,25	**
Auktoritet bland kamrater	Slö-pigg	0,30	0,09	**
	Ljud, rytm och rörelse	0,28	0,13	**
Arbeta oberoende av läraren	Självständigt arbete	0,42	0,18	***
	Stillsam-livlig	-0,31	0,22	**
Självtillit	Ordförråd	0,30	0,09	**
	Ljud, rytm och rörelse	0,30	0,13	**
	Enstörig-sällskaplig	-0,05	0,17	**
Kontakt med kamrater	Impopulär-omtyckt	0,28	0,08	**
	Grovmotorisk utveckling	0,27	0,13	**

Prediktorerna för varje kriterievariabel kan i de flesta fall logiskt förstås, detta gäller särskilt de först nämnda prediktorerna. Undantag finns dock, t ex att variabeln "skaffa nya vänner" prediceras bäst av variabeln "ljud, rytm och rörelse". Korrelationskoefficienterna överstiger inte i något fall 0,53. Denna korrelation finns mellan variablerna "stillsam-livlig" och "motoriskt orolig". Det kan visa på att dessa besläktade egenskaper observeras på ett mer likartat sätt på de båda skolstadierna än andra egenskaper. "Stillsam-livlig" finns med som prediktor sju gånger varav fyra som första prediktor, vilket pekar på att denna egenskap hör till dem som bäst kan predicera flera av de egenskaper lågstadielärarna bedömt. Förmåga till "självständigt arbete" intar en liknande nyckelposition då denna variabel finns med som prediktor i tio fall av vilka sju som första prediktor. Detta kan tyda på att det på lågstadiet är betydelsefullt att kunna arbeta självständigt. Nästan inga variabler förutom "stillsam-livlig" inom faktorn "inbunden-utåtriktad" finns med som prediktorer. Detta kanske är en egenskap som inte har så stor betydelse i skolsammanhang.

Predicerbarheten hos variabler i förskollärarnas bedömningsschema till en variabel i nybörjarformuläret är som högst 33% och som tidigare nämnts är högsta korrelationen 0,53. De låga värdena torde delvis kunna förklaras med olikheterna i skattningsformulären, men också med att lärargrupperna inte har samma möjlighet att observera vissa beteenden hos barnen, har olika syn på dem eller att barnen beter sig olika i förskole- respektive skolsituationen.

Vissa variabler i de båda skattningsformulären har ungefär samma innehåll, men inte heller dessa visar höga samband:

Tabell 26. Sambandet mellan variabler med ungefär samma innebörd i förskollärarnas och lågstadielärarnas skattningsscheman uttryckt i korrelationskoefficient

Förskollärarnas bedömningsschema	r	Lågstadielärarnas nybörjarformulär
Språklig uttrycksförmåga	0,35	Tala och berätta
Osjälvständig-självständig	0,40	Självständighet
Samarbete med kamrater	0,33	Umgås med kamrater
Impopulär-omtyckt	0,32	Popularitet bland kamrater
Egoistisk-hjälpsam	0,25	Hjälpsamhet mot kamrater
Lätt distraherad-arbetar konc.	0,44	Motstå distraktioner
Självständigt arbete	0,42	Arbeta oberoende av läraren
Tystlåten-talför	0,39	Pratsam

3.4 Barnens resultat på inskolningsprovet

I tabell 27 har de barn som förskollärare respektive lågstadielärare och skolpsykologer benämnt "barn med särskilda behov" och de som de nämnt några som helst svårigheter för sammanförts till en grupp: "Barn med problem". Dessa barns staninemedelvärden på inskolningsprovet jämförs med dem för "barn utan problem" genom variansanalys.

Tabell 27. Skillnader mellan staninemedelvärden på inskolningsprovet för barn med och utan problem enligt förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer

Personalgrupp	Problem	Ej problem	F	Sign.	ω^2
Förskollärare	4,73	5,68	16,73	***	0,06
Lågstadielärare	4,46	6,03	67,34	***	0,20
Skolpsykologer	4,17	5,84	55,92	***	0,18

För samtliga personalgrupper gäller signifikanta skillnader mellan deras olika grupper av barn. Skillnaden mellan medelvärdena för barngrupperna är lägre för förskollärare än för lågstadielärare och skolpsykologer.

Att lågstadielärare och skolpsykologerna har större förmåga att skilja mellan barngrupperna kan bero på, att de är mer inriktade på den intellektuella utvecklingen hos barnen än förskollärarna. Här får man även ha med i beräkningen, att både skolpsykologer och lågstadielärare fått ta del av inskolningsprovsresultaten, vilket kan ha påverkat deras uttalanden om barnen i intervjun. Denna skedde nästan ett år efter inskolningsproven. Det troliga är dock, att lågstadielärarna och psykologerna vid denna tidpunkt ej minns resultaten av inskolningsproven. Förskollärarna hade däremot inte kunnat ta del av inskolningsproven, som skedde efter intervjun med dem. Samma förklaring gäller resultaten i tabell 28, där barnen har indelats med hänsyn till om de har intellektuella svårigheter eller ej enligt personalgrupperna.

Tabell 28. Skillnader mellan staninemedelvärden på inskolningsprovet för barn med och utan intellektuella svårigheter enligt förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer

Personalgrupp	Med intell. svårigheter	Utan intell. svårigheter	F	Sign.	ω^2
Förskollärare	4,13	5,53	10,72	***	0,04
Lågstadielärare	4,04	5,85	67,66	***	0,20
Skolpsykolog	3,59	5,70	54,60	***	0,17

3.5 Förskollärarnas förutsägelser om vilka barn som kan få skol-svårigheter

Från skolhåll önskar man ibland att från förskolan få information om vilka barn som kan tänkas få svårigheter i skolan för att kunna förebygga dessa. Många är dock tveksamma till denna typ av information om enskilda barn. Man är bl a rädd för subjektivitet i bedömningarna, att lågstadieläraren ska få förutfattade meningar om barnen, att barnen kan förändras eller möta andra krav och situationer i skolan. Alla dessa förhållanden gör att uppgifterna från förskolläraren kan bli missvisande. Dessutom kan förskollärare och lågstadielärare ha olika syn på vad skolsvårigheter innebär.

Sekretessbestämmelserna på de två stadierna har medfört svårigheter vid överförande av information. Den 1 januari 1981 trädde en ny sekretesslag i kraft (Svensk författningssamling 1980:100). Före detta datum hade förskolepersonal tystnadsplikt medan skolpersonal inte hade detta. Den nya sekretesslagen kommer att innebära att samma bestämmelser kommer att råda på de båda stadierna. Sekretess kommer dock att finnas såväl mellan olika myndigheter som mellan olika verksamhetsgrenar inom samma myndighet, alltså mellan förskola och grundskola. Dessutom kommer sekretessbestämmelserna för elevvårdspersonal att vara strängare än för lärare och skolledare. Då några juridiska experter vid förskola respektive grundskola i Malmö (Per Scholtz och John Sjölund) tillfrågades om den nya lagens inverkan på upplysningar om enskilda elever vid övergången från förskola till grundskola, svarade dessa att lagen är svår att tolka i detta hänseende. Man får invänta resultaten av prejudicerande fall. Inom förskolan vill man tillämpa principen att föräldrar ska ge sitt samtycke till de upplysningar som lämnas till skolan. Skolöverstyrelsen (Information om elevdata 1980, s 7) hävdar denna regel:

"Information om enskild elev skall i så liten utsträckning som möjligt läggas på andra informationsbärare (blanketter och/eller vuxna) än eleven själv."

För att få reda på förskollärarnas möjlighet att förutsäga, vilka barn som kunde tänkas få skolsvårigheter och vilka typer av svårigheter förskollärarna trodde kunde vålla problem i skolan, ställdes denna fråga till lärarna:

"Tror Du att några barn i Din barngrupp kommer att få svårigheter i skolan? I så fall av vilket slag?" Förskollärarna har menat att 19% av barnen, 57 st, skulle kunna få skolsvårigheter, fler barn från daghem än från deltidsgupper (23% respektive 16%) samt fler pojkar än flickor (25% respektive 12%). (Jämför detta med att de anser 23% av barnen vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans".)

Lärarna nämner olika orsaker till varför barn kan tänkas få skolsvårigheter. De vanligaste är ängslan, oro och blyghet.

"Han är väldigt osäker. Så fort han känner att det är något som han inte kan och inte klarar av så blir han ledsen."

"Han är väldigt blyg, kolossalt blyg."

"Hon är så rädd att göra fel. Hon har liksom på känn hur det ska vara, men är inte säker och frågar alltid innan hon skriver, vill alltid att man ska titta - så hon är mycket osäker."

"Han är väldigt nervös inför nya situationer."

"Hon är orolig för skolan då den ska börja på riktigt."

Lärarna tror också att kamratproblem kan följa barnen till skolan, t ex om barnen redan i förskolan är aggressiva mot sina kamrater eller blir mobbade. Lärarna är här rädda för att barn med talfel, språksvårigheter eller färgade barn ska drabbas av detta.

"Han kan få problem med kamraterna i skolan därför att han lägger sig i allt bråk som uppstår mellan barnen."

"Han är så klumpig, man vet inte hur de andra barnen bemöter honom, de kanske retar honom."

"Han blir mobbad här och risken finns att det fortsätter i skolan."

Okoncentrerade barn tas också upp i detta sammanhang liksom alltför prat-samma och livliga barn.

"Det kan nog bli svårt att få honom att hålla tyst i skolan."

"Han kan inte sitta stilla på stolen, springer gärna omkring och har många grovmotoriska aktiviteter."

För några barn nämner lärarna kunskapsmässiga svårigheter.

"Han kommer inte att kunna följa undervisningen bra för han klarar det knappt här ... Han är ju inte välvilligt inställd till sådana saker som att sitta och läsa och skriva och göra uppgifter."

"Kan få svårigheter med själva undervisningen. Jag tycker inte hon är så väl framme. Det är en viss blockering på henne ibland när man gör saker och ting. Hon verkar hämmad på något sätt. Så kanske hon inte är så välutvecklad."

Nedan ges en sammanfattning av hur många barn av de 57 som enligt förskollärarna hade svårigheter av olika slag som eventuellt kunde ge problem i skolan. Siffran inom parentes anger hur många barn med nämnda svårigheter som senare i skolan behövde särskilt stöd eller hjälp.

28 barn: ängsliga, oroliga, blyga eller rädda (11)

11 barn: kamratproblem (8)

9 barn: koncentrationssvårigheter (3)

8 barn: bråkiga, störande eller jobbiga (2)

8 barn: kunskapsmässiga svårigheter (5)

5 barn: talsvårigheter (3)

2 barn: språksvårigheter (0)

En förskollärare nämner att miljöbytet kan orsaka problem för barnen, tre att lågstadielärarens bemötande betyder mycket.

"Det blir nog litet annorlunda än vad det är på lekskolan trots allt. Många kommer att ha det svårt första tiden - att komma in i det. För många är det skolmåltiderna. De är jätterädda för att bli tvingade att äta mat de inte tycker om."

"Får han en fröken som förstår honom, förstår att stötta upp honom bra och vet om att han ska tas mjukt, så tror jag det går bra."

"Hoppas han får en lärare som kan bemöta honom på rätt sätt."

En intressant grupp i detta sammanhang är de barn som enligt förskollärarna inte ansågs för "barn med särskilda behov av stöd och stimulans", men som de trodde kunde få skolsvårigheter. Sammanlagt fanns 11 sådana barn. Tre var blyga och osäkra, två var rädda för att misslyckas, tre hade problem med kamrater, två befarades kunna få kunskapsmässiga svårigheter och en hade talsvårigheter. Av dessa elva barn var det bara två som lågstadieläraren funnit samma svårigheter hos som förskolläraren, nämligen för ett av barnen med kunskapsmässiga svårigheter och barnet med talsvårigheter.

Det fanns även barn förskolläraren betecknade som "barn med särskilda behov av stöd och stimulans", men som de inte trodde skulle få problem i skolan. Detta gällde för 25 barn. Av dessa hade sju varit "störiga", aggressiva mot kamrater eller allmänt bråkiga i barngruppen, fem okoncentrerade eller haft svårt att sitta stilla, sju blyga och ängsliga, fyra haft talsvårigheter och tre språksvårigheter. För dessa 25 barn hade lågstadielärarna noterat problem för 11 st. De hade haft samma uppfattning som förskolläraren angående fem av de "störande" barnen, tre bland de blyga, två av barnen med talsvårigheter och ett med koncentrationsproblem.

Förskollärarna befarade alltså eventuella skolsvårigheter för 57 av de 306 barnen men ej för de återstående. 75 barn av dessa återstående har dock enligt lågstadielärarna av skilda orsaker varit i behov av extra hjälp, stimulans eller stöd i någon form (flera orsaker har ibland nämnts för samma barn).

- 35 barn: kunskapsmässiga svårigheter, som krävt stöd från annan personal än lågstadieläraren
 18 barn: störiga, bråkiga eller aggressiva
 11 barn: okoncentrerade
 11 barn: blyga, osäkra, oroliga, ängsliga eller med dåligt självförtroende
 7 barn: talsvårigheter
 5 barn: duktiga
 3 barn: språksvårigheter
 2 barn: osjälvständiga
 1 barn: ej motiverat för skolarbete

Som sammanfattning kan sägas att förskollärarna haft de största farhågorna för barn som varit ängsliga, oroliga, blyga eller rädda. Ungefär hälften av dessa barn ansågs i skolan ha någon form av svårigheter. Få barn med kunskapsmässiga problem nämndes av förskollärarna i detta sammanhang, kanske för att de inte haft tillräcklig kännedom om skolans krav i detta hänseende. En annan tolkning kan också vara att förskollärare inte är så inriktade på att iaktta barns kunskapsutveckling som t ex lågstadielärare. Kunskapsmässiga svårigheter dominerade hos de barn som ej förutspåtts skolsvårigheter men som fått sådana under sitt första skolår. Dessa svårigheter tillhörde alltså dem som "tillkommit" mest på lågstadiet, därefter svårigheter för "störiga", "bråkiga" eller "aggressiva" barn.

Resultatet av förskollärarnas förmåga att förutsäga skolsvårigheter sammanfattas i denna tabell.

Tabell 29. Antalet barn som förskolläraren antog kunde få skolsvårigheter och antalet barn som lågstadieläraren ansett vara i behov av särskilt stöd i skolan samt överensstämmelsen i deras uttalanden. (Barn som ej kunnat följas upp i skolan är ej medräknade.)

Lågstadielärarnas åsikter	Förskollärarnas åsikter		Summa	
	Skolsvårigheter	Ej skolsvårigheter		
Särskilt stöd	31 (11%)	75 (27%)	106	(38%)
Ej särskilt stöd	20 (7%)	155 (55%)	175	(62%)
Summa	51 (18%)	230 (82%)	281	(100%)

Av tabellen kan man utläsa att

- 11% av samtliga barn förutspåtts skolsvårigheter och behövt särskilt stöd i skolan
- 7% av samtliga barn förutspåtts skolsvårigheter men inte behövt särskilt stöd i skolan
- 27% av barnen behövt särskilt stöd i skolan utan att förskolläraren trott de skulle få skolsvårigheter
- 55% av barnen inte behövt särskilt stöd i skolan och inte heller av förskolläraren befarats kunna få skolsvårigheter
- 18% av barnen antogs kunna få skolsvårigheter men ej 82%
- 38% av barnen behövt särskilt stöd i skolan, medan 62% inte behövt sådant
- Förskollärarna har "haft rätt" i sina antaganden för 66% av barnen (de

inringade siffrorna).

Chi²-test visar att skillnaderna mellan förskollärarnas och lågstadielärarnas bedömningar är signifikanta på promillenivån. Kontingenskoefficienten är 0,28.

Lindell (1963) redogör i sin bok "Kan den tidiga skolframgången förutsägas?" för olika skolmognadsprov och deras prediktion av skolframgång mätt med betyg på lågstadiet. Korrelationerna mellan proven och betygsgata låg mellan 0,50 och 0,60. Lindell understryker att "felet i förutsägelserna vid dessa korrelationer är mycket stort" (s 26) och utreder orsaken till detta. I min undersökning var korrelationen i här aktuellt avseende så låg som 0,28. Förskollärarnas förmåga att förutsäga skolsvårigheter var alltså mycket låg.

Resultatet av denna undersökning kan jämföras med det Hopstadius & Vindeland kom fram till i en studie (1973). I denna fick förskollärare på vårterminen och lågstadielärare på samma års hösttermin skatta samma barngrupp i kategorierna icke/svagt skolmogen och skolmogen/väl skolmogen. Barngruppen var slumpmässigt uttagen ur den grupp 6-åriga barn, som gick i förskola och året därpå började skolan i Köpings kommun. Vart tredje barn togs ut.

Tabell 30. Förskollärares och lågstadielärares bedömning av skolmognad (Hopstadius & Vindeland, 1973)

Lågstadielärarnas bedömning	Förskollärarnas bedömning		Summa	
	Icke/svagt skolmogen	Skolmogen/väl skolmogen		
Icke/svagt skolmogen	3 (3%)	9 (8%)	12	(11%)
Skolmogen/väl skolmogen	8 (7%)	88 (82%)	96	(89%)
Summa	11 (10%)	97 (90%)	108	(100%)

Här stämmer alltså lärarnas bedömningar i 85% av fallen. (De inringade siffrorna.) Hopstadius & Vindeland fann också att det var låg överensstämmelse mellan lärarna på de båda stadierna då det gällde bedömningar av barnens sociala och arbetsmässiga utveckling. Författarna förklarar skiljaktigheterna med att barnens sociala kontaktmönster kunde ha ändrats hos enskilda barn, så att samma barn reagerade olika i förskola och grundskola, eller att lärarna hade olika referensramar. I både vår undersökning och i Hopstadius & Vindelands gäller att lärarnas bedömningar har minst samstämmighet då det gäller barn med svårigheter respektive skolmognad.

3.6 Åtgärder i förskolan och på lågstadiet för barn i den aktuella barngruppen

3.6.1 Åtgärder i förskolan

De åtgärder som i förskolan vidtagits för barnen har förskollärarna redogjort för i svar på intervjufrågor som gällde:

- hur man på daghemmet/i deltidsgruppen försökt hjälpa de aktuella barnen,
- om man behövt hjälp utifrån och
- om personalen samarbetat med föräldrarna för att lösa barnens problem.

Stöd och hjälp inom daghemmet/deltidsgruppen

Förskollärarna har varit mer eller mindre utförliga i sina beskrivningar av hur personalen försökt stödja de barn som de upplevt problem hos. De vanligaste svaren är att personalen allmänt försökt ge hjälp, stöd, uppmuntran, trygghet och ömhet. För övrigt har lärarna tagit upp åtgärder för att avhjälpa det eller de problem som de ansett vara dominerande hos barnet i fråga. I flera fall har kamrater eller hela barngruppen använts för att stödja enskilda barn. Här ges exempel på åtgärder som lärarna nämnt.

Enligt förskollärarna överväger de affektiva svårigheterna och bland dem de problem som blyga, otrygga och ängsliga barn har. De vanligaste åtgärderna för dessa barn är att försöka ge trygghet, uppmuntran, stöd och "milda påpuffningar".

"Vi försöker ge henne trygghet, försöker få henne att yttra sig i liten grupp ... att få henne att tro på sig själv."

"Försöker ge honom trygghet i barngruppen, fick kamraterna att förstå. De försökte trösta honom när han var ledsen."

För de barn som varit rädda för att börja förskolan har det hjälpt när mamman fått vara med den första tiden.

Blyghet och ängslan har ibland haft som följd att barnen inte vågat närma sig eller isolerat sig från de andra barnen i gruppen. Då har lärarna försökt att t ex "para ihop" det ängsliga barnet med en passande kamrat.

När det gäller aggressiva barn, beskriver lärarna oftast hur de ingriper genom att "dämpa", "gå emellan", "skilja barnen" eller "sätta gränser". Det finns också lärare som låter barnen själva försöka lösa sina konflikter eller få dem att tala med varandra i stället för att slåss. Ibland tar lärarna också hela barngruppen till hjälp även i detta sammanhang.

"Jag brukar diskret skilja honom från gruppen, tala med honom och ta honom i knät. Gör jag det med honom kan jag få honom att göra nästan vad jag vill. Jag försöker att inte blåsa upp problemen."

"Vi får hindra henne ibland för att hennes beteende inte ska gå ut över de andra barnen."

"Vi försöker arbeta med barngruppen också så att de ska förstå. ... Försöker få dem att acceptera honom fast han är lite annorlunda."

"När han varit borta har vi talat med barngruppen om honom i små grupper. Vi har verkligen försökt förklara att nu ska vi hjälpas åt att klara av det här."

"De andra barnen har hjälpt till att få honom annorlunda. Vi har pratat mycket med barnen om en gemensam politik gentemot honom. Vi har prövat oss fram med olika metoder."

Fler lärare har i likhet med lärarna i ovan nämnda citat beskrivit hur personalen varit tvungen att pröva olika metoder för att komma till rätta med för utlevande barn.

"Vi har prövat på alla tänkbara sätt i världen. Man börjar först med att man försöker hålla på att krusa honom, man blir arg, man blir helt förtvivlad och börjar gråta när ingenting hjälper. Man blir förbannad, man tappar tålamodet. Så kommer han, så pratar vi, så ber han om förlåtelse, så förlåter man. Vi har försökt med lämpor, med hårda tag och med barngruppens hjälp."

Förskollärarna har observerat att flera barn haft problem i kontakten med de vuxna. De flesta av dessa barn har haft stort behov av fysisk ömhet och stimulans från en vuxen, ett behov personalen försökt tillfredsställa.

"I början kunde han inte ta kontakt med de vuxna utan tog kontakt på ett negativt sätt. Han fungerar om man tar tid med honom och helst då bara med honom."

"Han har stort behov av fysisk ömhet ... vi försöker ge honom mycket kontakt, det är ju där det har brustit. Vi sätter oss ofta med honom, söker ge honom ömhet och stimulans."

Om maktlösheten inför ett barn som ej svarar på vuxenkontakt berättar en lärare:

"Han ville inte ta kontakt utan gick bara för sig själv. ... Man kunde inte tala med honom för han svarade inte ... hur mycket man än försökte så var det som att prata till en stol ungefär. Då känner man sig maktlös när man inte får kontakt - ingen ögonkontakt - ingen kroppskontakt och ingen svarskontakt."

Denna pojke blev senare mer öppen även i sina vuxenkontakter med hjälp av en annan kamrat som tog sig an honom.

Förskollärarna nämner inte ofta speciella åtgärder för barn som varit omogna eller haft intellektuella svårigheter, några exempel ges dock:

"Hon behöver mycket träning och stimulans. Vet inte alltid vad man ska göra. Vi försöker gripa in när vi märker att hon är motiverad. Har hon t ex kommit med ett spel har vi satt oss med henne. När hon hållit på med pinnar har vi utnyttjat detta och tränat räkning osv. Det känns fel att säga till henne om hon gör något annat att 'kom nu så gör vi det här', då hon inte är motiverad."

"Jag har övat ordkunskap på ordramen. Han kan inte vanliga ord som t ex kastrull. Han säger 'en så'n man lagar mat i'. ... Vi ser på bilder och talar om dem ... övar vad färgerna heter."

"Försöker hjälpa henne, men det är svårt då hon behöver så mycket tid och träning. Vi har använt vår materialvårdstid och barnsköterskan och jag har turats om att vara med henne. Hon börjar väl så smått, men det går dåligt."

Barn som varit okoncentrerade har lärarna försökt skapa ro omkring, arbeta enskilt med, placerat i "lugna grupper" eller successivt försökt få att lyssna koncentrerat och arbeta längre stunder och uppmuntrat dem vid dessa tillfällen.

"Jag har placerat om henne för hon har svårt att sitta hos vissa barn."

"Vi sitter ofta hos honom för att få honom att fullfölja en uppgift, stimulerar och uppmuntrar. Bara om man sitter hos honom hela tiden går det bra."

"Vi försöker få honom att vara med längre och längre stunder i grupp."

"Om hon får uppmärksamhet hela tiden går det bra att arbeta för henne."

Invandrarbarnen har oftast haft språkliga problem. Vanligtvis har barnen bara genom att vara i barngruppen lärt sig mer och mer svenska enligt förskollärarna. Ibland har lärarna beskrivit hur de direkt använt de svenska kamraterna för att öva svenskan, arbetat enskilt med invandrarbarnen, talat mycket med dem m m.

"Vi började att gå igenom enkla bilderböcker och benämna sakerna på svenska, sedan tog vi böckerna som barnen använder här. Hon får berätta för oss med ord och meningar. Nu när vi spelar sagoskivor och barnen ska berätta vad de handlar om är hon lika bra som de andra barnen. Kamraterna har hjälpt henne att lära sig svenska. Nu har det gått så långt att hon börjat lära dem polska."

En lärare berättade hur hon använt kamrater från samma land som tolkar.

I en förskola förekom det att en person som fullgjorde sin vapenfria tjänstgöring med arbete bland barnen, arbetade särskilt med språkträning för några invandrarbarn. "De hade liksom lektioner i språkträning."

Flera lärare har berättat hur de i sina barngrupper talat om de problem som kan finnas för invandrare. Någar har också beskrivit hur fint de svenska barnen tagit hand om invandrarbarnen. Endast i enstaka fall har det enligt lärarna förekommit att barn från andra länder blivit mobbade. De lärare som erfarit detta har också beskrivit hur de arbetat med barngruppen för att få den att förstå sina kamrater från andra länder.

Förskollärarna hade lagt märke till talsvårigheter hos tretton barn. För åtta av dessa hade talpedagog kontaktats vilket resulterade i att sex barn fick talbehandling medan talpedagogen inte ansåg detta nödvändigt för två av barnen. I några fall har talpedagogen givit instruktioner till förskolepersonalen om hur de kan stödja dessa barn.

"Jag talar tydligt till henne, jag rättar henne inte men jag upprepar gärna orden när hon sagt dem. ... Hon går hos talpedagog, men jag har inte varit i kontakt med denna."

En pojke som stammade bemöttes på detta sätt:

"Man försöker tala lugnt och sansat med honom, låter honom tala till punkt även om det tar tid. Man försöker läsa mycket med honom och ber honom berätta."

Man skulle göra mycket mer sådant här med honom om man hade tid för de andra barnen. Det fordras att man sitter ensam med honom. Är andra barn med svarar de på frågorna och berättar i stället för honom."

"Hon talar som en treåring och går till talpedagog 3-4 ggr i veckan. ... Jag rättar henne ibland och hon säger efter rätt, men man hinner inte med henne så mycket som man skulle vilja."

Kamraterna till denna flicka accepterade henne helt, så mycket att de invände mot läraren då hon rättade flickans tal. Kamraterna ansåg att det var flickans sätt att tala på och att "hon ska tala så".

I några av dessa citat framkommer att förskollärarna anser att de har för litet tid att ägna sig åt speciell träning av enskilda barn. Detta uttalas också då det gäller barn med andra slags problem än talsvårigheter.

Åtgärderna har som synes anpassats efter de svårigheter lärarna upplevt att barnen haft. Lärarna har oftast beskrivit individuellt inriktade åtgärder men också hur hela barngruppen använts för att lösa t ex kamratproblem och stimulera språkutveckling bl a hos invandrabarn.

I regel har förskollärarna ansett att det stöd och den hjälp barnen fått har haft önskad effekt. Ibland har dock lärarna berättat att de känt sig rådvilla eller vanmäktiga inför vissa barns svårigheter efter att, utan resultat, ha prövat olika åtgärder.

Stöd och hjälp av personal utanför daghemmet/deltidsgruppen

Förskollärarna nämner att

- psykologteam har anlitats för fem barn (fyra av dessa på grund av en komplex problembild och ett på grund av kontaktsvårigheter med kamraterna)
- läkare för tre barn (ett barn för klenhet, de två andra på grund av både psykiska och fysiska besvär)
- psykiska barn- och ungdomsvården för två barn (med grava beteendestörningar)
- talpedagog för åtta barn.

Samarbete med föräldrarna

När lärarna funnit att något barn haft problem, säger de att de nästan alltid tagit kontakt med föräldrarna. Ibland har dessa enbart informerats om problemen. I andra fall har personalen och föräldrarna diskuterat svårigheterna, försökt reda ut orsakerna och finna lämpliga åtgärder tillsammans. Endast några lärare har nämnt att föräldrarna själva tagit initiativ till att tala om problem, som deras barn haft. När lärarna upplevt föräldrakonakterna som positiva, har det varit för att det varit lätt att tala med föräldrarna om barnens situation. Oftast har det varit mammorna man talat med.

"Vi har jättefin kontakt med mamman."

"Man kan lugnt berätta för mamman om hur det ligger till."

"Jag har mycket god kontakt med föräldrarna. De är mycket förstående, jätte-

fina ... De förstår flickans problem och kommer själva hit och tar upp sådana så vi kan prata om dem."

Att det ibland finns svårigheter i samarbetet med föräldrarna illustreras av nedanstående citat:

"Vi kan inte prata med föräldrarna om det här. Vi brukar alltid när barnen hämtas säga vad som har varit positivt eller negativt under dagen. Det gör vi med den här flickans föräldrar också. De säger bara 'ja' och 'hum'. Har vi då sagt något negativt så visar sig inte mamman på fjorton dar. Med pappan har man ingen chans att bryta igenom. För honom är allt så bra. Det fungerar så bra hemma. De anser nog att vi är mindre vetande."

"Mamman har blivit arg på mig för de åtgärder jag vidtagit."

"Mamman blir sur om jag har något negativt att säga om flickan."

"Jag har försökt att få kontakt med pappan flera gånger. Han har vårdnaden om pojken. Det har inte gått. Han kommer inte på föräldramöten, men jag har varit i kontakt med pojkens dagmamma."

"Jag har inte så bra kontakt med föräldrarna, de är från Jugoslavien och tycker nog vi har för slapp uppfostran här. ... Det tycks som om de är på ett sätt när jag pratar med dem och på ett annat sätt hemma."

Lärarna är ibland tveksamma då det gäller att delge föräldrarna att deras barn har svårigheter. Det kan bero på att lärarna inte vill lägga extra "sten på bördan" där de känner till att barnen har svåra hemförhållanden.

"Vill ej ta upp det med pappan, för att han inte ska få skuld känslor för att det blivit så här." (Angående barn som fadern har vårdnaden om efter skilsmässa.)

Några lärare är rädda för att vissa föräldrar med stränga uppfostringsmetoder kan straffa barnen om de uppfattar barnens problem som disciplin-svårigheter.

"Vågar inte berätta för pappan, då han kanske straffar pojken."

"Först visste jag inte om jag skulle berätta för mamman då jag visste hon var gammal och hade vissa principer, men hon förstod bättre än jag trott. Jag trodde först hon skulle bli förtvivlad."

Andra lärare är rädda att störa ett gott förhållande till föräldrarna.

"Vi har talat med mamman, men bara delvis berört problemen. Vi har inte tagit upp alltför mycket för då kanske hon vänder sig mot daghemmet och inte alls vill att flickan ska gå hit."

Lärarna känner sig ofta osäkra i kontakterna med invandrarföräldrarna. Osäkerheten beror ibland på språksvårigheter och ibland på att lärarna upplever att hem och förskola har olika uppfostringsnormer. Det senare kan också gälla för vissa svenska barn.

Det allmänna intrycket av lärarnas beskrivningar av kontakten med föräldrarna är att personalen försöker vara så taktfull och "diplomatisk" som möjligt, när de tar upp barnens problem. Endast en förskollärare har i intervjun berättat hur hon direkt fordrat något av en förälder. Det gällde en mamma, som enligt förskolläraren band sin son för hårt till sig och var för överbeskyddande, vilket skapade problem för pojken. Läraren beskriver hur

hon t ex gjort upp ett program för att få pojken att själv klä på sig, gå sista biten till deltidsgruppen själv m m, ett program som mamman också skulle genomföra.

"Jag har varit hård mot mamman när jag talat om problemen. Jag säger: 'Nu gör Du så här och så här och så hör jag av mig om 14 dar så får vi se hur det gått.' Jag har bett henne att han ska gå sista biten till lekskolan själv. Jag påpekar att de måste göra honom mer självständig. ... Mamman tyckte det var roligt att han nu börjar klä på sig själv. Jag är hård när jag talar med mamman om detta."

3.6.2 Åtgärder på lågstadiet

Lågstadielärarna ansåg vid slutet av barnens första år på lågstadiet, att 106 barn (38%) i den aktuella barngruppen behövt extra hjälp av något slag (se tabell 29). De åtgärder som vidtagits för dessa barn har lärarna beskrivit i svar på intervjufrågor som gällde:

- om barnen haft problem som tagits upp på elevvårdskonferens, vilka åtgärder som i så fall satts in och effekten dessa haft,
- om extra lärarinsatser behövts,
- om barnen haft behov av extra stöd och stimulans, som läraren kunnat ge utan hjälp av extra personal.

Genom att intervjun med lärarna skedde per telefon, har kanske svaren blivit mindre utförliga, än om de lämnats vid en personlig intervju.

Tjugo barn hade haft problem som tagits upp på elevvårdskonferens. Dessa hade fått klinikundervisning i läs-, invandrar-, skolmognads- eller talklinik, men även stöd av klassläraren. I de flesta fall tyckte lärarna att de insatser som gjorts hade haft en positiv effekt. Som sammanfattning av lågstadielärarnas uttalanden om dessa 20 barn kan sägas:

att 14 av dessa var pojkar och sex flickor,
att ungefär hälften av barnen haft läs- och skrivsvårigheter, några av dem även matematiksvårigheter,
att flera pojkar, men ingen flicka, varit "störande", "aggressiv" eller på annat sätt utlevande,
att tal- och/eller språksvårigheter funnits hos ungefär en tredjedel av barnen,
att samtliga barn utom tre fått stöd och hjälp genom klinikundervisning av något slag utanför klassens ram (invandrar-, läs-, matematik samt tal-klinik),
att lärarna även inom klassens ram givit stöd och stimulans genom att ägna mer tid åt dessa barn och anpassa arbetsuppgifter och material till deras förmåga samt ge individuell hjälp,
att de åtgärder som vidtagits i de flesta fall lett till förbättringar.

Endast för ett barn har ingen förbättring skett. Uppgift om åtgärdernas effekt saknas för tre barn. Inget barn har placerats i observationsklinik. De barn som haft emotionella problem utan att ha läs-, skriv- eller matematiksvårigheter har alltså också placerats i klinik för barn med dessa typer av problem.

Stöd och stimulans med hjälp av extra lärarinsatser

Enligt lågstadielärarna har vissa barn behövt hjälp av

- . speciallärare eller invandrarlärare
- . talpedagoger
- . hemspråkslärare.

Tabell 31. Antal barn från daghem respektive deltidsgrupp som i skolan fått stödundervisning av speciallärare eller invandrarlärare

	Daghem			Deltidsgrupp			Summa		
	P	F	T	P	F	T	P	F	T
Malmö	11	9	20	17	13	30	28	22	50
Burlöv	-	2	2	5	2	7	5	4	9
M+B	11	11	22	22	15	37	33	26	59
%	28	24	26	21	16	19	23	19	21

21% av barnen har fått stödundervisning, procentuellt något fler barn från daghem än från deltidsgrupp, men ungefär lika många flickor som pojkar. Jämför detta resultat med att lågstadielärarna endast ville beteckna 15% av barnen som "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" (se del II, avsnitt 3.2.3). Det fanns alltså barn som fick stödundervisning men inte sågs som "barn med särskilda behov".

Talträning har givits till 15 barn, 11 pojkar och 4 flickor. Talbehandlingen har skett i klinik, vanligtvis i korta pass, ungefär 20 minuter och en gång i veckan. Fem av dessa barn hade talträning även i förskolan.

Lågstadielärarna har nämnt att fem barn deltagit i hemspråksundervisning två timmar i veckan.

Stöd och stimulans inom klassens ram

Lågstadielärarna har angivit att 106 barn (38%) haft svårigheter av något slag i skolan och att 59 barn (21%) behövt hjälp av extra personal. De övriga barnen, 47 st, har respektive klasslärare själv försökt ge stöd och stimulans inom klassens ram.

För samtliga barn med någon form av svårigheter gäller att läraren försökt stödja dem på olika sätt, beroende på vilken typ eller vilka typer av svårigheter, som lärarna upplevt att varje enskilt barn haft.

De blyga, osäkra barnen har behövt uppmuntran och beröm, "behövt stöttas i självkänslan" eller känna tryggheten av en nära kontakt med läraren. Barn med koncentrationssvårigheter eller "drömmare" har också behövt uppmuntran och beröm eller fordrat att läraren suttit bredvid och "puffat på". Detsamma gäller elever som varit ointresserade av skolarbetet. För vissa av dessa har läraren också försökt ge omväxlande uppgifter och material.

De "störiga", "bråkiga", utlevande barnen har lärarna försökt "tala till

rätta" t ex genom att tala om för dem "hur man beter sig i olika situationer". Ett par lärare beskriver hur de låter några pojkar med "överskottsenergi" få springa av sig denna: "Han får flänga och fara omkring i rummet. Då lugnar han ner sig." Andra åtgärder har varit att ha dessa barn ständigt sysselsatta och aktiverade.

Lärarna har i liten utsträckning beskrivit åtgärder för att lösa kamratproblem. De åtgärder som nämnts har mest gällt aggressiva barn. Dessa har lärarna försökt "lugna ner", "tygla" och lära att "lösa konflikter utan att slåss". Ibland har "antagonister" skilts åt t ex genom omplacering i klassen.

Lärarna upplever att många barn är i behov av vuxenkontakt, att få uppmuntran, närkontakt osv på grund av emotionella behov, men vuxenkontakten behövs också för att kunna utföra skolarbetet. Det senare gäller särskilt barn med intellektuella svårigheter. De kräver extra instruktioner och förklaringar, att läraren "sitter bredvid hela tiden". Elever med kunskapsmässiga svårigheter försöker lärarna också möta genom att ge uppgifter och material anpassade till elevernas mognadsnivå.

Ingen lågstadielärare har berättat att de tagit hela barngruppen till hjälp för att ge stöd åt enskilda barn.

(I intervjun till lågstadielärarna saknades frågor om föräldrakontakter. Endast några få lärare har spontant berört sådana.)

Skolpsykologerna har i så gott som samtliga fall tagit upp samma åtgärder utanför klassens ram som lågstadielärarna. Psykologerna har dessutom berättat att de varit i kontakt med föräldrar, oftast mammor, till 13 av barnen, samt att Psykiska barn- och ungdomsvården (PBU) följt två barn sedan förskoletiden. Skolpsykologerna ämnade rekommendera föräldrarna till ytterligare två barn att ta kontakt med PBU.

3.6.3 Jämförelser

Den största skillnaden mellan åtgärder i förskolan och på lågstadiet var att skolan hade mer fasta rutiner för och tillgång till mer personal för speciella åtgärder än förskolan. Dessa gällde mest för stödundervisning, vanligtvis i klinik. I förskolan försökte man lösa så gott som alla problem i barngruppens normala miljö.

Lågstadielärarna beskrev mycket oftare än förskollärarna åtgärder för att stimulera, uppmuntra och hjälpa barn som de av olika anledningar upplevde hade svårigheter med skolarbetet. Förskollärarna berättade oftare än lågstadielärarna om hur de försökte hjälpa barn med kamratproblem, särskilt ensamma barn, blyga och osäkra barn.

Båda lärarkategorierna upplevde att många barn var i behov av vuxenkontakt och försökte ge sådan både fysiskt och psykiskt. Lågstadielärarna ansåg att många av barnen ständigt skulle behöva en vuxen vid sin sida för att

klara av skolarbetet. Förskollärarna, men ingen lågstadielärare, berättade hur de ibland använde hela barngruppen för att stödja enskilda barn.

3.7 Personalgruppernas syn på sina arbetsförhållanden

Från samhällets sida ställs stora förväntningar på förskola och grundskola då det gäller att stödja barn i deras utveckling. Arbetsförhållandena i förskola och skola påverkar dock möjligheterna att leva upp till dessa förväntningar, särskilt då att ge extra stöd och stimulans till barn som behöver detta. Mot denna bakgrund var det angeläget att i denna undersökning kartlägga hur personalgrupperna såg på sina arbetsförhållanden. (Av skäl som angivits i del II, avsnitt 2.3.1 saknas uppgifter från lågstadielärarna i denna fråga.)

3.7.1 Förskollärarnas arbetsförhållanden

Intervjufrågorna om förskollärarnas arbetsförhållanden berörde:

- . arbetet med barnen
- . samarbetet inom personalgruppen
- . samarbetet med föräldrar
- . lokaler och andra materiella resurser
- . möjligheter till extra stöd och stimulans
- . samarbetet med lågstadiet kring barn med behov av särskilt stöd och stimulans.

Arbetet med barnen

Sexton förskollärare av de 23 har ansett att de har "fina" barngrupper då det varit god sammanhållning och kontakt mellan barnen i dessa. Några lärare på daghem trodde att detta kunde bero på att barnen känt varandra länge. De problem i barngrupperna som lärarna mest berört gällde oro i grupperna, på grund av att enskilda barn "drog med sig" kamrater och skapade disharmoni.

"De är hemskt jobbiga. Vi har fyra barn med svåra problem, men både dessa och de övriga är otrygga och har svårt att koncentrera sig, svårt att ta emot. De sätter upp en spärr. Nu är det inte så farligt. Nu börjar de kunna fungera i grupp om inte 'vissa' barn är här. När de är här, kan jag inte lämna dem två sekunder, för då blir det slagsmål. Barnen är inte nya på daghemmet, men de har börjat ny avdelning, och det blir ju en helt ny omställning för dem, även om de känner oss. Så har det också kommit ett par stycken utifrån."

Flera lärare berättade om enskilda barn i grupperna, barn som av olika

anledningar behövde extra uppmärksamhet och hjälp eller oftare än andra råkade i konflikt med sina kamrater. Det verkar som om detta inte hade någon betydelse, om det endast fanns ett eller två sådana barn, men att gruppen blev svårare att arbeta i om det var fler barn med behov av extra stöd och hjälp i den. Det senare var utmärkande i förskolor, som fanns i socialt svåra områden. Barnen där var mer oroliga än barn i t ex villaområden, vilket påverkade klimatet i barngrupperna.

Många undersökningar, bl a Andersson, Arnman & Jönsson (1980), Arfwedsson m fl (1979), Svenning & Svenning (1979) har påvisat samband mellan den sociala situationen i det bostadsområde skolan/förskolan är belägen i och problem inom denna.

I vår studie visade det sig, att förändringar i grupperna kunde skapa problem för både barnen och lärarna. De nämnde särskilt svårigheter då det skedde omflyttningar av barn i grupperna.

"Det är svårt att bedöma gruppen som helhet då flera barn har flyttat och nya kommit till. Det gör ju att gruppen blir splittrad. Innan han eller hon kommer in i gruppen så tar det litet tid."

Att det kan bli svårt för enskilda barn att flytta från daghem till daghem visar detta citat:

"Det är två sexåringar som har kommit till nu i höst. Det är inte bra att flytta sexåringar. Det är bättre att behålla dem på samma daghem. Det är bara ett år de skall vara här hos oss. De har inte kommit in i gruppen riktigt. Alla övriga barn har ju varit här länge och är en väl sammansvetsad grupp."

Några lärare som nyligen övergått till syskongrupp från mer åldershomogena grupper hade upplevt svårigheter i början, men ansåg att syskongruppen var bättre än den tidigare homogena gruppen. Bland fördelarna med syskongrupper nämndes bl a dessa:

"Syskongrupp tycker jag är jättebra, man hinner med barnen bättre när de är i olika åldrar faktiskt."

"Det fungerar fint att man har olika åldrar, för barnen hjälper varann och en hel del utvecklas man själv också än om man bara har sexåringar."

"I och med att det är syskongrupp så är det väldigt fint, för de stora kan hjälpa de mindre. De får nytta av varandra, vi hjälps åt. Så det är fint samarbete. Det är väldigt fint med syskongrupp. Jag var litet skeptisk i början när jag kom hit, men det är bara positivt."

"Det blir lugnare tempo än att t ex bara ha sexåringar."

Dessa åsikter stämmer överens med resultat från försöksverksamhet med syskongrupper (William-Olsson, 1976).

Daghemslärare har ju till skillnad från lärare i deltidsgupper möjlighet att följa barnen under flera år, särskilt i syskongrupper. Detta upplevs också som positivt, då det ger barnen trygghet, och lärarna hinner lära känna barnen väl. De finner trygghet bl a i att ha samma personal och kamrater samt följa regler och normer, som är desamma under en längre tid:

"I regel är det ju många år som barnen har från fyra till sju år, som de är här, så de hinner komma in i alla regler."

En deltidsgруппslärare hade både fem- och sexåringar i sin grupp och ansåg, att det fanns flera fördelar förutom kontinuiteten med detta arrangemang:

"I min grupp finns både fem- och sexåringar, jag har dem alltså två år. Det tycker jag är bra, då hinner jag lära känna dem ordentligt. Man blir inte stressad och hinner arbeta med varje enskilt barn och följa dess utveckling. Man kan se hur en tidigare lugn unge kommer in i sexårstrotset och vet alltså att det är detta och inte några andra problem. Man slipper också ha alla i trotsåldern samtidigt. De barn som kommer nya på hösten är lättare att integrera i gruppen då man får hjälp av de kvarvarande barnen."

Denna lärare hade femåriga hörselskadade barn integrerade i sin grupp, som hon beskrev som "våldigt fin" inte minst då det gällde kontakten mellan de hörselskadade och övriga barn i gruppen:

"Det är bra kontakt mellan barnen. De gravt hörselskadade söker sig till varann, men de normalhörande bemöter de hörselskadade naturligt. Jag har förberett de normala på vad det innebär att inte höra så bra, och att de kanske knuffas och blir aggressiva och uttrycker sig på det sättet, då de inte genom talet kan göra sig förstådda. Föräldrarna är informerade om att hörselskadade barn är integrerade i gruppen. Några av föräldrarna har talat om att barnen är toleranter och accepterade andra handikappade barn de mött utanför lekskolan och bemött dem på ett naturligt sätt."

En lärare som arbetade i ett socialt svårt område hade lagt märke till, att "hennes" barn samarbetade bra med varann men inte med de vuxna: "Dom känner inte respekt alls för några vuxna längre - de lyssnar helt enkelt inte på oss." Hon trodde detta kunde bero på, att barnen levde i miljöer där relationerna till de vuxna inte var tillfredsställande, eller att föräldrarna helt enkelt inte hade tid med barnen. Följden av detta kunde vara, att barnen hellre tydde sig till varann och hade lättare att umgås med kamraterna än med personalen.

Svenning & Svenning (1979) lät intervjua 446 föräldrar till barn, som just börjat skolan, om vad deras barn gjorde efter skolans slut. 41% av arbetarföräldrarna svarade att deras barn vistades ute på gården till läggsdags. Motsvarande siffror för medelklass- och överklassföräldrar var 27% respektive 21%. Det kan vara så att den ovan citerade läraren hade barn som var mer vana vid interaktion med enbart barn än med vuxna.

Genomgående visar det sig i vår undersökning att förskollärarna upplevt att arbetet med barnen varit positivt, då samarbetet mellan barnen varit gott, och negativt, om barnen haft problem i sina kamratkontakter. Detta pekar på att förskollärarna lägger stor vikt vid de sociala relationerna mellan barnen.

Svenning & Svenning (1979) intervjuade 25 daghemslärare. Alla dessa ansåg grupplekar och anpassning till gruppen och till andra barn vara betydelsefulla. Tolv av lärarna menade t o m att detta är förskolans viktigaste

uppgift. Även Ljungblad (1979) och Stukát (1966) har noterat att förskollärare prioriterar de sociala målen i förskolans målsättning.

Samarbete med personalen

Fyra av de 14 intervjuade daghemslärarna arbetade tillsammans med en barnsköterska. De övriga förskollärarna på daghemmen hade dessutom lärarkandidater, vanligtvis två stycken, eller praktikanter, ibland båda delar, till hjälp. Vid behov kunde även extra personal träda till. Ingen av förskollärarna i deltidsgруппerna arbetade ensam i sin barngrupp. Alla hade minst en praktikant till sin hjälp. Fem av de 9 lärarna i deltidsgруппerna handledde dessutom lärarkandidater. Några hade även tillgång till extra personal.

Alla lärarna har ansett att samarbetet med personalen "går bra", "mycket bra", "jättefint" eller "jättebra". På daghemmen träffades personalen regelbundet och planerade verksamheten. Den vanligaste modellen tycktes vara att göra en övergripande "grovplanering" en gång i månaden eller i terminens början. Ofta skedde denna "grovplanering" i samverkan med personal från alla avdelningar på daghemmet. Veckoplanering skedde sedan för varje avdelning för sig eller även den tillsammans med andra avdelningar. I regel deltog all personal, även praktikanter, lärarkandidater och extra personal i planeringen. Ekonomipersonalen nämns dock i detta sammanhang bara av en lärare. Lärarna ansåg att det ibland kunde vara svårt att samtidigt samla all personal. Olika system för att åstadkomma detta beskrevs av lärarna.

I deltidsgруппerna skedde planeringen för barngrupperna på liknande sätt som på daghemmen. Man hade fasta tider för planeringen, t ex varje vecka, ibland på kvällstid, och all personal deltog. Det förekom dock mera sällan att förskollärare från flera deltidsgруппer planerade tillsammans.

Som svar på frågan om samarbetet med personalen uppehöll sig lärarna mest vid hur planeringen gick till, och att den mest gällde arbetsfördelning, aktiviteter, studiebesök, material och praktiska frågor. Lärarna nämnde också att problem kring enskilda barn ibland diskuterades, men kunde inte närmare beskriva, hur samverkan kring barnen skedde. En lärare tog upp, att all personal på samma förskola försökte ha samma rutiner och regler för barnen, en annan att man försökte bemöta barnen på samma sätt.

Endast fyra lärare berörde att det ibland kunde finnas konflikter. Tre av lärarna tog då upp att konflikterna kunde gälla samarbetet med lärarkandidater eller praktikanter. En lärare menade att det förekom konflikter som undertrycktes, men aldrig löstes.

"Det kan nog finnas rätt mycket konflikter ... felet är väl att de löser dem aldrig riktigt."

Det är möjligt, att lärarna i denna intervju för mig velat framhäva ett gott samarbete även om så inte varit fallet. Andra undersökningar, t ex

Ladberg (1974), Annerblom (1976), Svenning & Svenning (1979), Carlberg m fl (1978) har dock visat att konflikter förekommer. De har då berott på personliga, yrkes- eller statusmässiga motsättningar, de senare ofta mellan barnskötare och förskollärare. Även ideologiska skiljaktigheter har skapat samarbetsproblem.

Det kan hända att de intervjuade förskollärarna, som alltså deltog i FÖL-projektet, inte hade medverkat i detta, om inte samarbetet med personalen varit gott. De intervjuade förskoleteamen har berättat, att problem ibland uppstår bland personalen (se del II, avsnitt 3.7.2).

Samarbetet med föräldrarna

Samarbetet med föräldrarna är en viktig del i förskolans arbete, och de intervjuade förskollärarna har beskrivit, hur denna samverkan sker och hur den fungerar.

Förskollärarna nämner olika former för föräldrakontakterna:

- . när föräldrar hämtar och lämnar barnen
- . vid föräldramöten på kvällar utan att barnen är med
- . på åhörardagar för att se hur man arbetar i förskolan
- . på "drop-in"-dagar (=dagar då föräldrar kan komma när som helst till förskolan, medan barnen är där, och samtala med personalen över en kopp kaffe)
- . vid enskilda samtal i förskolan eller per telefon.

Den naturligaste kontakten skedde då föräldrarna hämtade och lämnade barnen i förskolan. Då hade förskollärarna möjlighet att t ex berätta om, hur dagen varit för barnet. Föräldrarna fick tillfälle att fråga eller informera om barnen. Dessa "tamburkontakter" var mer frekventa på daghemmen. Föräldramöten på kvällarna förekom i samtliga förskolor, ibland tillsammans med flera avdelningar, en eller två gånger per termin. Uppslutningen kring dessa från föräldrarnas sida var olika i olika förskolor. Föräldrarna hade ibland svårt att få barnvakt för att komma till dessa träffar. I regel kom mest mammor, då papporna oftast fick vara barnvakter. Flera lärare ansåg därför att "drop-in"-dagarna fungerade bättre, eftersom föräldrarna då slapp problemen med barnvakt.

"De flesta är ensamstående och har svårt att ordna barnvakt. Många arbetar på fabrik och har tungt arbete och är trötta på kvällen. Men däremot om vi har 'drop-in' med kaffe på eftermiddagen då ställer de upp till 99%."

Några förskollärare hade prövat enskilda samtal eller "kvartar" med samtliga föräldrar. Dessa samtal hade enligt lärarna upplevts positivt av flertalet föräldrar, men några hade inte "ställt upp". Av de 28 intervjuade lärarna tyckte tretton att föräldrakontakterna var bra. Fyra lärare ansåg att kontakterna var direkt dåliga och övriga att relationerna var bra med vissa föräldrar men inte med andra.

"De föräldrar man helst skulle vilja träffa de kommer inte."

"Svårt få kontakt med föräldrarna, när de själva inte är intresserade. Ibland tappar man sugen."

"Man skulle önska att man visste litet mer om barnen och att föräldrarna vore intresserade, när det gäller deras barn. ... Vet inte om det beror på stress eller bristande tid att de inte har intresse. Det är många, som inte vågar ifrågasätta vad vi gör. Många känner sig säkert nedtryckta av oss. Och många är nog tacksamma att ha fått in sitt barn, de vill inte stöta sig med personalen."

"Vissa föräldrar har man jättebra kontakt med och andra har man ingen kontakt med. Kontakten är hemskt ytlig och den är dålig och det är väl ens eget fel också. De ställer inte upp på föräldramöte."

Det sämsta samarbetet med föräldrarna hade förskollärare vars barngrupper fanns i sociala problemområden. Ibland har förskolans personal prövat olika typer av kontaktformer för att försöka nå alla föräldrar. Dessa kontaktformer har förekommit parallellt med varandra. En del förskollärare har nämnt, att förskoleteamen ibland medverkat eller deltagit i föräldramöten och vid "drop-in"-dagar samt vid samtal med föräldrar, vars barn haft svårigheter. (Om förskoleteamens egen syn på kontakten med föräldrar, se del II, avsnitt 3.7.2. Om samarbete med föräldrar kring barn med problem i den aktuella barngruppen, se ovan del II, avsnitt 3.6.1.)

Lokaler och andra materiella resurser

Lokalernas utformning och tillgång till lämpligt material har stor betydelse för om barn och personal ska trivas i förskolan. Är lokalerna för små kan det t ex uppstå konflikter, då barnen får trängas med varandra.

Sju av de 14 förskollärarna på daghemmen framförde kritik mot lokalernas utformning. Tre lärare på ett nybyggt daghem med stora öppna lokaler, bl a en gemensam lekhall, efterlyste möjligheter att avgränsa rummen, för att kunna skilja barn, som önskade lugna aktiviteter, från barn som sysselsatte sig med mer "vilda" sådana.

"De tycker jag inte fungerar. Det är bara ett rum. Visserligen har vi lekhallen, men jag tycker, att där får dom ju inte leka ifred. Där kommer ju så många andra barn från andra avdelningar och avbryter dom. Jag tycker, att vi skulle ha två lika stora rum, ett där man kan ha lugnare aktiviteter i, och ett där man kan ha andra lekar och ha en skjutdörr emellan. Dom behöver ett rum, där dom kan skrika och väsnas i, för det har dom inte nu. Dom har lugna aktiviteter vid bordet. Men dom som leker på golvet, dom får vi tysta ner hela tiden, därför att dom andra blir distraherade, när dom skriker."

Möjligheter till extra stöd och stimulans

Alla förskollärare utom en, som fått sin utbildning i Danmark, tyckte att de i sin grundutbildning fått för lite kunskap om barn med behov av särskilda stödåtgärder. De auskultationer och studiebesök, som förekommit vid olika specialinstitutioner för handikappade av olika slag under utbildningen, ansågs värdefulla, men hade varit för få.

"Jag har inte vad jag tycker någonting i utbildning om barn med särskilda behov."

"Man skulle behöva mer erfarenhet av just sådana som man säger handikappade. Under utbildningen fick vi gå på studiebesök. Det gav en viss bild av det hela och det är klart att det är bättre än ingenting, men man behöver mer kunskaper om deras problem."

"Man skulle behöva mer utbildning, det saknar jag. Man vet inte hur man ska bete sig för att hjälpa, man står ställd. Man behöver veta mer. ... I utbildningen spannar man väl mest över hur det var för normalutvecklade barn."

"Jag tycker inte man fått så mycket på seminariet just, när det gäller de sociala problemen, som det i första hand gäller här ute."

"Vi fick inga råd om hur vi skulle bemöta oroliga barn."

Flera lärare önskade fortbildning om olika handikapp, främst sociala, och om åtgärder för att hjälpa barn med sådana svårigheter, men även mer utbildning i psykologi och pedagogik samt möjlighet att skaffa sig erfarenheter från specialförskolor. Fortbildning om invandrarbarnens problem önskades också. En lärare tog i detta sammanhang upp behovet av att känna till invandrarbarnens kulturella bakgrund.

Lärarnas åsikter om grundutbildning och fortbildning stämmer väl överens med de åsikter 16 slumpvist uttagna lärare hade vilka intervjuats i en undersökning av Eklöf & Larsson (1979). Lärarna var anställda i Göteborgs och Ales kommuner. Författarna till rapporten sammanfattar (s 17):

"Alla lärarna var kritiska till sin utbildning, som inte givit dem de kunskaper som de ansåg sig behöva. De sade sig också ha fått för litet information om de krav 'barn i behov av särskilt stöd och stimulans' kan ställa på dem. Någon var helt oförberedd på de stora problem som hon möttes av som nyexaminerad förskollärare i ett socialt belastat ytterområde. Någon fortbildning som lett till ökade kunskaper hade ingen fått."

De ovan refererade forskarna undersökte också via enkät till samtliga utbildningsanstalter för förskollärare (21 st) om utbildningen angående "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" förändrats sedan §6 i Lagen om barnomsorg trätt i kraft (se del II, avsnitt 1.1). Vidare intervjuades en tjänsteman inom vardera socialstyrelsen och UHÄ, tre utbildningsassistenter, en barnomsorgsinspektör samt en sekreterare på kommunnivå om samma ämne. Förskollärarytbildningarna redovisade en genomsnittlig ökning med 28% av antalet lektioner inom avsnittet "barn i behov av särskilt stöd och stimulans", som ingick i ämnet pedagogik/metodik. Andra förändringar var att t ex den praktiska utbildningen förlängts, temadagar med expertmedverkan införts och projektorganiserade studier påbörjats. Från staten eller kommunens sida medförde genomförandet av barnomsorgslagen inga fortbildningsåtgärder, som var av betydelse för förskollärarna, inom ämnet. Vissa förändringar inom utbildningen har alltså skett sedan vår undersökning gjordes. Förskollärarna önskar, att de i många fall skulle ha mer kunskaper om de enskilda barnen och då om deras hembakgrund för att lättare kunna förstå dem.

Här spelar kontakten med föräldrarna in.

"Man skulle vilja veta lite mer om hur de var tidigare och hur dom är hemma, ha mer tid med föräldrarna."

"Jag skulle vilja ha mer information om enskilda barn ifrån föräldrarna. Det kan ju hända saker, som kan påverka barnet hemifrån, och då är det bättre att känna till vad som hänt."

Åtta lärare tar upp frågan om extra materiella resurser och anmärker då på att de allmänt sett behöver mer resurser för materialanskaffning. Några lärare önskade speciellt material för att stimulera språkutvecklingen hos bl a invandrarbarn.

Nästan samtliga förskollärare önskade ökade personella resurser för att kunna ge det extra stöd som många barn behövde. En del lärare ville hellre ha färre antal barn i barngrupperna än utökning av personalen, då de menade, att vissa barn kunde få svårigheter med för många vuxenkontakter. Till deltidsgруппerna krävde några lärare två utbildade förskollärare eller en förskollärare och en barnskötare, så att två vuxna fanns i gruppen. (Ett krav som senare tillgodosattes i t ex Malmö.)

"Personalen räcker inte till, man hinna inte med det enskilda barnet som man skulle vilja. Kommer det barn som kräver mer, går det ut över de normala barnen."

"Skulle önska att vi vore tre i personalen för att hinna med alla barnen, som det nu är får en del klara sig själva." (daghemslärare)

"Man skulle ha någon att samarbeta med som hade hand om barnen, någon som man kunde försöka hjälpas åt med och prata med, när man har sådana barn man undrar över." (deltidsgруппslärare)

När det gällde möjligheten till hjälp av speciell personal nämnde förskollärarna mest psykologteamen. Sexton av de 23 lärarna hade sökt kontakt med förskoleteamen, då det funnits problem i barngruppen. Till två grupper hade teamen kommit utan särskild begäran från personalen där. Hälften av lärarna, som varit i kontakt med teamen, var positiva till dem. Övriga var negativa eller skeptiska. Några positiva uttalanden:

"Vi har psykologteam, som går runt på olika institutioner, och vi har kontakt med dem därför att vi har barn med särskilda behov i gruppen. De kommer ut och tittar och är med inne i barngruppen, och man kan få prata med dem om lite hjälp och stöd i vissa frågor som man inte är utbildad för. De kan ge speciella råd, de har ju större utbildning än vad jag har."

"Jag hade en pojke, som hade väldiga problem med kontakten. Vi pratade igenom problemen med teamet och föräldrarna ... och glädjande nog har det lyckats."

"Det är skönt att tala ut med någon annan människa, som inte tillhör personalgruppen."

Lärarna som var positiva tyckte, att det var bra att kunna få experthjälp och tala med någon utanför personalgruppen, eller att den hjälp eller de råd som givits löst de problem som funnits i barngruppen eller hos personalen. Mest positiva var de lärare till vilkas grupper teamen kommit regel-

bundet, inte på grund av akuta behov och där barnen kände teamen. Man hade i dessa fall lättare att diskutera mer allmänna problem, förebygga sådana och följa upp åtgärder som vidtagits. Lärarna uppskattade också teamens hjälp i kontakter med andra institutioner, t ex socialbyrå och PBU och med vissa föräldrar samt logopedier och tolkar.

De lärare som hade negativa erfarenheter av kontakter med teamen klagade mest över att dessa inte hade tid att komma alls, komma regelbundet, stanna längre tid eller att den hjälp teamen kunnat ge inte haft något resultat.

"Nej, jag tror inte jag kan få någon hjälp. Vi har ett barn här som är rätt oroligt och jag har bett kuratorn på socialförvaltningen och psykologen att komma hit och titta på honom. Men de har inte gjort det."

"Det är jättesvårt att få hjälp. Vi höll på hela hösten och bönade men det gick inte. Teamet var här ute ett par gånger, men de jobbar lite knepigt tycker jag ... sen dröjde det till närmare jul och då orkade jag inte längre. Då ringde jag till psykologen, och först då fattade hon hur krisartat det var."

"Förra året var teamet här och tittade. Jag hade det väldigt jobbigt ... de sa 'Ja, ja'. Jag hade det väldigt jobbigt - så gick de. Sen dess har jag tappat förtroendet för dem. Jag har fått sänkt barnantal, men det har jag inte fått för att psykologerna hjälpt till, för det har vi själva kämpat för."

"Det är omöjligt för psykolog och kurator att ge någon exakt hjälp."

En kritisk lärare hade dock förståelse för teamens arbetssituation:

"De kommer aldrig, när man behöver dem. Man får prata av sig med dem, men det blir sällan några resultat. Det beror kanske på, att de har för stora distrikt för att kunna följa upp. Det blir oftast bara samtal med personal och föräldrar men ingen uppföljning av barnen. ... Egentligen är det fel att ringa, när något blivit akut. De skulle komma kontinuerligt. De skulle ha mindre distrikt."

Hur förskoleteamerna själva ser på sina möjligheter att ge extra stöd återges i del II, avsnitt 3.7.2.

Samarbetet med lågstadiet kring "barn med särskilda behov av stöd och stömulans"

Samtliga förskollärare, som intervjuades, hade under minst ett och mest två läsår deltagit i samverkan mellan förskolan och lågstadiet inom FÖL-projektet. De hade således konkret erfarenhet av samverkan.

Alla förskollärare ansåg att samverkan förskola-lågstadium allmänt kan förebygga skolsvårigheter, genom att barnen redan under förskoletiden får lära känna skolans miljö, dess lokaler, personal, verksamhet, arbetssätt, regler m m.

"Väldigt viktigt att barnen får komma till skolan och se hur där är. Det är en stor omställning för dem när de ska börja, bli nya människor. Det kan bli en viss skräck hos dem."

"Först och främst att vi så mycket som möjligt får gå till skolan, ta kontakt med läraren, titta på lokaler och så där. Att barnen får vara med på lektioner, i matsalen, och se hur det går till, för de tror att man är

tvungen att kunna allting, när man kommer till skolan. ... Så de är rädda för det."

"Det är nyttigt för sådana barn som är nervösa och oroliga inför skolstarten. ... Jag är glad över att de får en inblick i vad de funderar över."

Flera lärare tog upp hur man skulle kunna göra det möjligt för barnen att efter behov få vara på det ena eller andra stadiet, t ex genom att förskola och lågstadium fanns i samma byggnad eller, att en stadielös skola skulle finnas för åldrarna 6-10 år.

En lärare hade detta förslag:

"Det kanske skulle finnas några lediga platser på daghemmet eller lekskolan, så att de barn som behövde skulle kunna gå i skolan lite och sen kunna komma till dagis. Det tror jag skulle vara hemskt viktigt, så att barnen inte bara kände det som ett sorts tvång."

Kontakten mellan de två lärarkategorierna ansågs viktig, dels för att ge information om hur man allmänt arbetar på de två stadierna och dels för att kunna ge information om enskilda barn, vilket jag återkommer till nedan. Några förskollärare påpekade samverkans särskilda betydelse för att närma stadierna till varann. De upplevde att förskolan och grundskolan har olika arbetssätt och metoder, som borde bli mer lika.

"Vi fostrar barnen till att vara fria människor, men när de kommer till skolan ska de sitta ner och vara tysta. Det är svårt för barnen - en enorm omställning. På lekskolan får man säga vad man tycker och tänker, men det får man inte i skolan."

"... som det är nu behövs samverkan absolut, för det är alldeles för stor skillnad mellan skola och daghem och förskola."

"... skolan måste möta oss på något sätt, och inte säga att de har stora kurser och studieplaner, att de inte hinner med. Då är det studieplanen som är det viktiga och inte barnen. Att vi skulle ha samma metodik och pedagogik vore viktigt. Men det har vi ju inte ... i vissa saker fördärvar de allt vi byggt upp."

(Jämför lågstadielärarnas åsikter, del I, avsnitt 3.3.)

Flera lärare önskade att möjligheten skulle finnas att redan i förskolan få veta vilken lågstadielärare, som barnen ska få i skolan. Då skulle dessa lärare bli redan under vårterminen i förskolan kunna besöka sina blivande elever, och dessa skulle kunna hälsa på sin blivande "fröken" i skolan. De flesta förskollärarna var av den meningen, att man med olika aktiviteter kan förbereda barnen för skolan. Förutom besök på lågstadiet nämnde de övningar, som ingår naturligt i förskolans verksamhet, men även sådana som de ansåg vara direkta "skolövningar", t ex förberedande läs-, skriv- och räkneövningar och att lära sig sitta stilla och lyssna, fullfölja en uppgift samt räcka upp handen. Dessa övningar speglar också de föreställningar förskollärarna har om de krav som ställs på barnen på lågstadiet. Fem lärare hade inga speciella övningar för att förbereda för lågstadiet, annat än om barnen visade intresse för sådana. Tre lärare menade att all verksamhet i förskolan

kunde ses som förberedelse för grundskolan. Nedan återges några uttalanden om skolförberedande aktiviteter.

"... man försöker få dem att sitta stilla, lära dem lyssna, det är viktigt, tycker jag."

"Vi förbereder dem på så sätt att dom får skriva sina namn, och vi kommer in litet grand på siffror, men inte att lära dem läsa och inte att räkna efter det nya räknesystemet. Så har vi samlingsstund ungefär en halvtimme, då vi sitter och pratar. Så får dom kanske en liten uppgift att de ska rita eller klippa och klistra saker, efter det man pratat om det, och kanske vi går och tittar på saker och ting också."

"Vi arbetar med böcker som 'före läseboken' och 'före räkneboken'. Det får man väl säga är en slags förberedande skola. Vi har samling med de större barnen, och berättar att de ska kunna räcka upp handen, och att de ska prata en i taget."

"... att man ska göra färdigt en sak, innan man börjar på nästa."

"Vi har uppgifter både individuella och sådant som alla gör på samma gång. De tycker om uppgifter, men man får variera, så de inte tröttnar."

"... om man känner att de är mogna för det. Men man ska inte sätta sig ner och säga: 'Nu ska vi göra det och det', utan det ska komma när de inte tänker på det."

"... det gör vi genom hela det arbetet vi har i förskolan. Barnen lär sig att vara i grupp. Vi har 'samling' där de lär sig lyssna, tala m m. På vårterminen har vi övningar då de får koncentrera sig på en uppgift en längre stund."

En lärare betonade särskilt förskolans sociala fostran som en god förberedelse.

"Jag tycker man ska jobba med att få barnen självständiga, att de själva kan klara upp saker, att de inte bara går till vuxna jämt. Att de kan hävda sig. Om man ser på skolorna nu för tiden så är mobbningsrisken rätt stor. De ska lära sig hävda sig samtidigt som de lär sig medkänsla, att man ska tänka på andra. Det är liksom hela förskolans mål också att man jobbar efter dem."

I Svenning & Svennings intervjuundersökning (1979) angav 10 av de 25 intervjuade daghemslärarna, att det förekom läs-, skriv- och räkneträning, på en direkt fråga om sådan träning ägde rum. Att man inte mer planmässigt tränade dessa färdigheter berodde framför allt på att man var rädd för att lära ut fel.

Många av de här nämnda aktiviteterna ingår i vad man i läroplanen (Lgr 69) tar upp då det gäller "utveckling av funktioner grundläggande för skolarbetet" och den kunskapsmässiga utvecklingen, aktiviteter som även lågstadielärarna i undersökningen angående inskolningen tog upp (se del I, avsnitt 3.3).

Som jämförelse till förskollärarnas åsikter, om hur man i förskolan kan förbereda barnen för lågstadiet, kan nämnas att Stukát (1966) redovisar att målet "Förbereda för skolan, göra eleverna mogna för skolan" prioriterades mycket lågt av förskollärare, som intervjuats om vilka mål som var viktigast i förskolan.

Åtta lärare var tveksamma, då det gällde förskolans möjlighet att förebygga skolsvårigheter. Lärarna pekade på förskolans dåliga personella och materiella resurser för särskilda insatser, brist på tid för enskilda barn samt dåliga kunskaper om barn med mer uttalade svårigheter. Sådana åsikter framfördes också angående möjligheter till extra stöd och stimulans. Nästan alla ansåg dock, att förskolan allmänt sett kunde förebygga skolsvårigheter. "Hade man mer tid till barnen, mer personal och mer samarbete med föräldrarna, så skulle det hjälpa."

"Det är klart man ska förebygga, men ibland vet man inte hur. Mer material kanske och mindre grupper."

"Vi känner som alla förskollärare att vi inte räcker till."

"Det skulle vara idealiskt, om man kunde jobba med barn som har svårigheter redan i lekskolan, men man har ju dåligt med tid till sådana extra saker. Behövs mer personal och extra resurser."

"Ja, men hur? Svårt. Vore bra med extra personal så man kunde arbeta individuellt med dem. Man skulle kunna ringa efter personal och fort få hjälp. De kunde jobba särskilt med barn som behövde extra hjälp."

En lärare efterlyser mer hjälp från psykologen, att denna inte bara ska undersöka och göra utredningar om enskilda barn, utan att

"... hon skulle kunna säga att hon föreslår det och det och att man skulle diskutera och prova olika saker med dessa barn. Räcker man då inte till själv eller personalen, så skulle man få ha en personalresurs till. Hon skulle ge oss förslag på material, som just kunde träna det barnet."

När det gällde information från förskolan till lågstadiet var så gott som samtliga förskollärare av den åsikten, att lågstadieläraren först borde bilda sig en egen uppfattning om barnen och vid behov senare ta kontakt med barnets förskollärare. På detta sätt skulle man undvika förutfattade meningar. Lärarna är också rädda för att "stämpla barnet", kanske ge "fel information" till lågstadielärarna "då de kan behandla barnen fel på så vis". Förskollärarna menade också, att barnen kan förändras eller situationen bli en annan för barnen i skolan, så uppgifterna blir felaktiga.

Lågstadielärarna borde dock redan före skolstarten få information om speciella svårigheter hos barn, t ex utpräglad rädsla, osäkerhet eller blyghet samt om hörsel- och synfel, för att redan från början kunna bemöta dessa barn på rätt sätt, men man ansåg det vara svårt att dra gränserna för vilka upplysningar som var relevanta. Eklöf & Larsson (1977) redovisar att de förskollärare, som de intervjuat, var ovilliga att utlämna information om vissa barns problem till andra lärare och till skolpsykologen. Författarna fann det anmärkningsvärt att flera tog helt avstånd från att ge upplysningar till grundskolan om barn, som hade sociala eller psykiska problem. Lärarna ville inte medverka till att barnen stämplades som annorlunda.

Tre lärare i vår undersökning ansåg, att föräldrarna alltid borde veta om och ge sitt tillstånd till den information, som ges till skolan. Ett för-

slag var också, att föräldrar, skol- och förskolepersonal skulle kunna delta i "konferenser" om aktuella barn före skolstarten. Förekom sådana konferenser, skulle man också komma förbi problemet med att förskolläraren hade tystnadsplikt medan lärarna på grundskolan inte hade denna, ett problem som ett par lärare tagit upp. De önskar att samma tystnadsplikt skulle finnas på de båda stadierna. (Om tystnadsplikten, se Jacobsson, 1977 och om ändringar angående denna se del I, avsnitt 3.5.)

Alla lärare ansåg att samtliga uppgifter om barnen borde ges muntligt och inte skriftligt.

I ett tillägg till Läroplanen 1969 sägs angående information från förskolan om enskilda barn (Skolöverstyrelsen, 1978, s 7):

"Den kännedom som förskolans personal har om barnen är viktig för skolan. Den bör förmedlas till mottagande lärare i föräldrarnas närvaro."

Dessa rekommendationer är alltså desamma som läraren ovan framfört. Lågstadielärares åsikter om förskolan och samverkan med denna finns redovisade i del I, avsnitt 3.3.

3.7.2 Förskoleteamens arbetsförhållanden

Vid tiden för intervjun med förskoleteamen fanns 53 daghem, 29 lekskolor och nio fritidshem i Malmö. Samtidigt fanns det fem heltidstjänster för psykologer och fem för kuratorer (en del uppdelade på halvtjänster) med uppgift att ge service till dessa institutioner samt till familjedaghem. I Burlöv fanns en psykolog och en kurator för fem daghem, 15 lekskolegrupper och två fritidshem. Psykologen fullgjorde halv tjänst inom förskolan och halv tjänst inom skolan. Dessa uppgifter nämns för att illustrera den arbetsbelastning teamen hade och som en bakgrund till deras svar på frågorna angående deras arbetsförhållanden. Frågorna gällde:

- samarbetet med barngruppernas personal
- åtgärder för barn med behov av särskilt stöd och stimulans
- kontakten med föräldrar
- kontakten med andra institutioner
- önskemål om förbättringar.

Förskoleteamen önskade arbeta via personalen, ingå i ett naturligt samarbete med denna för att kunna ge hjälp och stöd även till enskilda barn. I stället för att inrikta sig enbart på individuella barns problem ville de se till deras totala miljö och relationen barn-föräldrar-personal.

Teamen försökte, trots vad de upplevde som en pressad arbetssituation, att hålla en regelbunden kontakt med personalen, delta i fortbildning av den, anordna inskolningsdagar för personalen då nya förskolor startar, delta i föräldramöten, ge hjälp i enskilda fall m m. Ofta tvingades dock teamen på grund av splittring på många arbetsuppgifter och brist på tid att prioritera vissa insatser eller koncentrera dessa till vissa förskolor, t ex i "svåra områden" och oftast till daghemmen. Teamen hade svårt att hålla kontakt med

deltidsgrupper och "dagmammar" i den utsträckning de önskade.

Så här beskriver några team hur de arbetade.

"Vi arbetar i sexveckorspass på förskolorna. Under denna tid besöker vi grupperna en dag i veckan. Det har dock blivit så att vi arbetar mer med förskolorna i problemområden, men idealet är att vi ska lära känna personalen och barnen och ingå som ett naturligt element i deras vardag, inte rycka ut enbart i akutfall. Detta är liksom grundmodellen för vårt arbete."

"Vi anser det viktigt i personalgrupperna, att arbeta som 'människa till människa'. Längre har vi bara inriktat oss på barnen och inte på de vuxna, men det är viktigt att de vuxnas relationer beaktas. Detta anser vi som en viktig funktion för oss."

"Vi har intim kontakt med personalen och försöker via den hjälpa barnen, men även personalen i deras arbete. Vi tar upp och behandlar personalens relationer till barnen ... men lär också känna barnen direkt genom observationer i barngruppen, men det blir inte så ofta som vi önskar."

"Vi arbetar mest via personalen. Individuella fall tas upp och olika hjälpåtgärder diskuteras. Vi vill här se på barnet i sin totala situation - i hemmet - i barngruppen - i relation till personalen. Vi bedriver ingen individualterapi."

Samarbetet med personalen var inte alltid problemfritt enligt teamen. De hade ibland känt att personalen varit misstänksam eller besviken över att de inte fått den hjälp de kanske väntat sig. Teamen upplevde också ibland att de "trängde sig på", och att barriärer fanns mellan olika personalgrupper.

"Personalen är ibland misstänksam mot oss, särskilt i början, och det är betydelsefullt att vi kan upprätthålla sådana relationer med dem att misstänksamheten försvinner."

"Vi vill inte tränga oss på där t ex föreståndare inte vill ha kontakt med oss. De har kanske tidigare blivit besvikna på ett team och sedan tyckt att de klarar sig utan oss. Egentligen skulle vi vilja komma till tals med dem och reda upp detta, men vi vill inte tränga oss på, vi har ju fullt upp att göra ändå. Föreståndaren är kanske rädd att vi ska hota hennes roll."

Även en del förskollärare upplevde problem i samarbetet med teamen (se sidorna 172 och 173).

Teamen berättade att personalen oftast ville ha hjälp med att lösa enskilda barns problem men att även personalkonflikter kunde ligga bakom en sådan begäran. Sådana förhållanden har även Carlberg m fl (1980) noterat då de ingående analyserat och utvärderat 14 konsultuppdrag vid förskolor i Stockholm. Författarna fann att den bästa effekten för enskilda barn uppnåddes då konsultationen var personalinriktad.

Tillsammans med personalen och ibland även med föräldrar försökte teamen i vår undersökning finna orsakerna till problemen och lösningar på dem. Teamen observerade då också samspelet i hela barngruppen och mellan personal och barn.

"När det gäller enskilda barn med problem försöker vi ta reda på orsaken, kolla upp hur barnet har det hemma, på daghemmet i relation till kamraterna och personalen. Vi försöker också observera barnet i barngruppen och dess kontakter med de vuxna och tvärtom."

Teamen angav att förskolans personal sökt deras hjälp då ett barn varit aggressivt, passivt, "spelat pajas", varit jagsvagt, osäkert, okoncentrerat, haft utbrott, "jagat andra barn" m m.

"Personalen vill oftast ha hjälp med aggressiva barn, de som de ej kan förstå, de som är oroliga, de som inte går att inordna i barngruppen, barn de känner sig vanmäktiga inför och fall där det är svårt med föräldrakontakten samt barn som är okoncentrerade."

Som jämförelse kan nämnas att i Stockholms förskoleteams årsredogörelse för 1973 (Carlberg m fl, 1980) anges, att gruppen anmälda barn med aggressivitet som huvudsymptom var den största av sju olika undergrupper. De aggressiva barnen utgjorde 34% av årets totala antal ärenden. Av de anmälda barnen var 70% pojkar.

De åtgärder teamen nämnde för att ge stöd till enskilda barn var omorganisering av barngrupperna, tillsättande av extra personal, sänkning av barnantalet och kontakt med läkare eller andra experter. Teamen försöker också följa upp resultaten av de åtgärder som vidtagits. Några team beklagade dock att tiden inte alltid räckte till för en sådan uppföljning.

I Malmö fanns några specialförskolor där barn med svåra emotionella och sociala störningar var integrerade med grupper av "problemfria" barn. Teamen försöker även i dessa förskolor arbeta via personalen och i nära samarbete med föräldrarna. Målet var att återanpassa de störda barnen till den vanliga förskolan, eller om de var sju år till en ordinär skolklass. Ett team som arbetade inom specialförskolan ansåg dock:

"Helst skulle man ju se att specialförskolor inte skulle behöva finnas, utan att barnen skulle kunna vara på vanlig förskola. Vi arbetar för att dessa ska få mer personal och mindre antal barn och att arbetssätt och innehållet i förskoleverksamheten ska förändras till barnets bästa."

Teamen hjälpte också ibland personalen i kontakterna med vissa föräldrar. Samtliga team uttalade sig om att förskollärarna ofta känner sig osäkra i kontakterna med föräldrar och skulle behöva mer utbildning för att bättre kunna samarbeta med dessa.

"Ofta är situationen svår för förskollärarna, särskilt då de ställs inför 'barn med särskilda behov'. De har ofta inte kommit i kontakt med sådana och den typ av föräldrar som dessa har. Ofta kommer ju förskollärarna från helt andra miljöer än dessa föräldrar och barn tillhör. Förskollärarna skulle också mycket mer än nu i sin utbildning förberedas på vad de kan komma och möta i barngrupperna. De skulle t ex få mer metodik om hur man bemöter föräldrarna. De är osäkra där och vet inte hur mycket de kan kräva och ta upp med föräldrarna. Förskollärarnas egna livserfarenheter spelar in. De har i regel ingen erfarenhet av problemföräldrar."

(Om förskollärarnas syn på föräldrakontakterna se del II, avsnitten 3.6.1 och 3.7.1.)

Teamen samarbetade inte bara med förskolepersonalen och föräldrarna utan hade även kontakt med andra institutioner som barnavårdscentralen, psykiska barn- och ungdomsvården (PBU), socialvården m fl.

Med barnavårdscentralen och socialbyrån hade teamen kontakt, för att bli att få information om barn, som av olika orsaker behövde plats i förskolan. Ett team önskade mer samverkan med socialbyrån, då de ansåg att personalen där ofta kom i kontakt med familjer i problemsituationer, och barnen i dessa familjer ibland behövde plats i förskolan. Ett annat team ansåg att kontakten med barnavårdscentralen borde förbättras och motiverade detta så här: "Man har nog olika syn på 'barn med särskilda behov' på BVC än vad vi har. De ser nog mer på medicinska handikapp - fysiska - ser bara 'navel och skorv' inte sociala handikapp. ... Vi och barnsköterskorna skulle ha en gemensam fortbildning så vi fick en samsyn som var gemensam. ... Barnsköterskorna borde bli mer medvetna om vad förskolan kan ge."

I Malmö hade teamen kontakt med PBU och socialvård endast om aktuella barns föräldrar önskade det. Ibland rådde teamen föräldrarna att själva ta denna kontakt.

"Principen är att vi alltid ska ha med föräldrarna i allt vad vi gör."

"Vi vill att de ska förstå att vi ingår i personalen på förskolan på ett naturligt sätt. Vi försöker få föräldrarna att förstå att även de måste ställa upp när det gäller att lösa problem som deras barn har, att det inte är bara vi eller personalen på förskolan som kan lösa dem."

I Malmö hade teamen således inte regelbundna kontakter med ovan nämnda institutioner utan fungerade som "förmedlande länk då behov uppstod". I Burlöv träffade psykologen personal från socialförvaltning, PBU, grundskolorna en gång i vecka. Dessa konferenser upplevdes mycket positivt av psykologen. Burlövs team hade också nära samarbete med en av kommunens socialassistenter.

Malmöteamen och socialförvaltningens chefspsykolog träffades regelbundet.

"Vi träffas tre gånger i veckan. Då tar vi upp gemensamma problem och kan till exempel ha 'brainstorming' omkring vissa barns svårigheter som vi inte kunnat lösa."

"Alla i de olika teamen träffas regelbundet. Ibland är det problem för oss själva också att orka med alla kontakter. Vi måste ju fungera själva också."

Då psykologen i Burlöv hade sin tjänst delat mellan förskolan och grundskolan fanns en bra länk mellan dessa skolformer, något som psykologen upplevde mycket positivt. Teamen i Malmö berättade att de endast i vissa fall, till exempel vid skolstart, och ej regelbundet hade kontakt med skolan, men önskade att de hade mer tid till sådan.

När teamen talade om förbättringar i sin arbetssituation påpekade de, att de ofta kände sig splittrade på för många uppgifter, och att de skulle vilja koncentrera sig på några av dem, eller minska storleken eller antalet på de distrikt de var verksamma inom. Några team ansåg bli att de inte "hann med" deltidsgrupperna i den omfattning de ville och inte hade tid att regelbundet besöka "sina" barngrupper samt följa upp åtgärder som vidtagits.

"Vi är splittrade på för många uppgifter."

"Det borde finnas klarare gränser för vad man ska göra och rimliga gränser."

"Fler team skulle göra att man kunde koncentrera sig på vissa förskolor."

"Man känner ibland att man inte räcker till, orkar inte, man blir besviken, personalen blir besviken osv ... helst skulle man kunna arbeta så att man tillsammans med personalen kunde diskutera varje barn i en barngrupp ... arbeta mer intensivt och en längre tid med enskilda barn och även med deras föräldrar."

Ett önskemål var också att mer resurser skulle tillföras förskolorna i form av mer personal eller sänkt barnantal. Man önskade också utbildning av personalen, så att den i så stor utsträckning som möjligt och utan hjälp av teamen eller andra experter kunde lösa de problem som uppstod.

"Det skulle behövas mer personal i förskolan, så att personalen där själva kunde klara upp sina problem. Vi skulle bara vara rådgivare, en resurs för dem. Hellre mer personal på förskolan än fler förskoleteam. Man skulle ge personalen mer resurser så de kunde arbeta individuellt med barnen när så behövs."

"Man skulle satsa mer på att utbilda föreståndarna."

"Förskollärarna borde få mer utbildning i hur man sköter föräldrakontakterna och bemöter 'barn med särskilda behov'."

"Man borde kunna 'flexa' antalet barn på daghemmen efter barngruppens sammansättning, hur många 'svåra' barn där fanns."

"Vi skulle önska att det blev bättre kontakt mellan föräldrar och personal på förskolan. Det är så stora krav på förskollärarna, de ska vara både psykologer, pedagoger och kuratorer."

"Resurser borde samlas till förskolor i svåra områden."

Flera team skulle också vilja ha tid och möjlighet att delta i verksamheter som indirekt kom förskolebarnen till godo, att arbeta förebyggande genom att verka för en förbättring av barnens totala miljö och situation både i förskolan, i hemmet och samhället i övrigt. Vidare önskade teamen arbeta mer med föräldra- och personalgrupper, samarbeta mer med skolan och andra institutioner samt medverka i studiedagar och fortbildning.

3.7.3 Skolpsykologernas arbetsförhållanden

I Malmö fanns då denna undersökning genomfördes 34 rektorsområden och tio hela psykologtjänster. Flera av dessa var uppdelade på halvtidstjänster. Fyra psykologer tjänstgjorde som chefspsykologer.

Psykologerna arbetar olika beroende på hur många och vilka typer av skolor de har som arbetsfält. De har stor frihet i uppläggningsen av sitt arbete inom de ramar som finns i befattningsbeskrivningar.

Nedanstående redogörelse för de 19 psykologernas svar på de intervjufrågor som ställdes berör:

- . skolpsykologernas vanligaste arbetsuppgifter
- . kontakten och samarbetet med lärarna
- . kontakten med föräldrarna
- . kontakten med andra institutioner
- . rutiner vid skolstarten och synen på inskolningen
- . önskemål om förbättringar.

De vanligaste uppgifterna för de flesta skolpsykologerna var kontakter och samtal med lärare och elever, konferenser och arbete med elevgrupper. Endast två skolpsykologer arbetade mest med utredningar kring enskilda barns problem. Dessa psykologer påpekade dock att de önskade arbeta mer med grupper och på ett förebyggande sätt och att "man allmänt är på väg bort från testning och utredningar av enskilda ungar".

Skolpsykologerna önskade arbeta via lärarna och i samarbete med dem för att stödja eleverna, helst inom klassens ram.

"Man diskuterar sig fram till en åtgärd eller en nödlösning på ett problem eller man planerar en fortsatt konferens omkring det hela. Eller man försöker tipsa och föreslå hur lärarna skulle kunna göra. Det är inte så många lärare som kommer och föreslår: 'Tycker Du att jag kan göra så och så?'."

Sexton av de 18 skolpsykologerna säger att det vanligtvis är lärarna, som tar kontakt med dem, om lärarna på något sätt behöver deras hjälp med t ex grupper, enskilda barn eller med föräldrakontakter. Kontakterna skedde på raster, vid elevvårdskonferenser eller på psykologernas mottagningstider. De informella kontakterna var vanligast.

"Jag pratar med ett flertal lärare varje dag faktiskt, ute på fältet sker det i form av samtal på raster. ... Lärarna tar mest initiativ, eftersom jag hela tiden ligger efter i mitt arbete ... jag hinner aldrig i kapp. Det minskar mina egna möjligheter att ta initiativ."

Även Andersson m fl (1980) och Lundén & Näsman (1980) har i sina undersökningar konstaterat att det är lärarna, som väljer ut vilka problem elevvården ska arbeta med. Initiativ från elever och föräldrar är få.

Psykologerna i vår studie upplevde ibland problem i samarbetet med lärarna, t ex då dessa hade en annan uppfattning än psykologen om arbetet med eleverna eller helt ville överlasta lösningen av en elevs problem på psykologen. Ett exempel är då vissa lärare önskar omplacering av "problembarn" i stället för att lösa barnens problem i klasserna.

"Det är verkligen en vågskål, därför att om du får lärarna emot dig så är det väldigt lite möjlighet att påverka skeendet i klassen. ... Det är svårt att få lärarna att känna att man verkligen vill arbeta med lärarna, att man verkligen vill, ja - att lärarna inte ska känna sig trampade på tårna."

En psykolog säger så här:

"De flesta lärare kan man jobba väldigt bra tillsammans med. ... Men sedan finns det ju andra lärare, som väldigt gärna vill lasta över hela jobbet på mig allt från diagnostiseringen till kontakter med föräldrarna, till förhandlingarna ... till allting."

En annan psykolog var besviken över att lärare var ovilliga att samlas till mer allmänna diskussioner om elevvården.

"Där tycker jag att man ofta får bakslag för att lärarna tycker inte de kan hinna med, de är inte intresserade och de fattar inte vad det ska tjäna till. Och så lärare som säger, att det här ska vi minsann inte behöva göra på vår fritid, och så kommer fackliga frågor in."

Sex psykologer berättade att de startat samtalsgrupper med lärare och

annan personal vid skolorna. I dessa grupper diskuterade man mer generella frågor som berör skolan, dess miljö, elevvård, allmänna problem, förbättringar m m. En psykolog hade också lett en studiecirkel där lärarna bl a tagit upp problemet med mobbing.

Några psykologer som hade sin arbetsplats i öppna skolor ansåg att de hade större möjlighet att där arbeta på ett friare sätt än i traditionellt byggda skolor.

"En psykolog på en öppen skola kan röra sig friare och ledigare med nya arbetsformer än man kan göra i en konventionell skola där det är etablerade lärare som har varit där i många år. De nybyggda skolorna, de öppna skolorna, där försöker man hitta nya former för samarbete på ett annat sätt än man gör i de äldre skolorna, tror jag."

Andersson m fl (1980) förklarar vad som kan ligga bakom konflikter mellan lärare och elevvårdspersonal på detta sätt (s 106):

"Psykologer och kuratorer har en motsägelsefull roll i skolan, dels ska deras verksamhet vara ett medel att anpassa eleverna till skolans ordning och dels ska de hjälpa eleverna i förhållande till lärare och skolan i sin helhet. De representerar delvis andra förhållningssätt än den traditionella skolpersonalen genom att de har en icke-pedagogisk roll och en annan utbildningsbakgrund än lärarna."

Kontakten med föräldrar till barn med skolsvårigheter skedde oftast på psykologernas initiativ eller då dessa av elevvårdskonferens eller lärare fått i uppgift att ta denna kontakt. Föräldrar till barn på lägre stadier sökte oftare upp skolpsykologen än föräldrar till barn på högre stadier. Föräldrarna kontaktades alltid vid utredning av deras barns problem och inbjöds till elevvårdskonferens om problemen skulle behandlas där. Några psykologer ansåg dock att det kunde vara svårt för föräldrarna att våga uttala sig vid dessa bland "idell skolfolk".

Psykologerna träffade också föräldrar vid föräldramöten i enskilda klasser och vid skolstarten samt vid sammankomster arrangerade av hem och skolföreningar. Vid inskrivningen fanns psykologerna i regel också tillgängliga för samtal med de föräldrar som önskade sådana.

Psykologer som var verksamma i områden med stora sociala problem beskrev hur de försökte ha en intensivare kontakt med föräldrar till barn som behövde extra stöd, särskilt vid skolstarten. Dessa psykologer nämnde bl a regelbundna föräldrasamtal eller "stödkontakter", personliga eller via telefon. En psykolog hade även startat en samtalsgrupp med föräldrar till barn med skolsvårigheter.

Kontakt med andra institutioner, PBU och socialvården togs nästan enbart i samband med enskilda barns problem. I vissa sociala problemområden var representanter från dessa institutioner närvarande vid elevvårdskonferenserna.

Ibland remitterade skolpsykologen barn till PBU men först efter samtal med barnets föräldrar. Det hände också att psykologer från PBU tog kontakt

med skolpsykologer för att få eller ge information om enskilda elever. Denna gavs då med föräldrarnas tillstånd. Genom dessa kontakter undveks "dubbelarbete" kring barnen.

Tre psykologer omtalade att de regelbundet träffade personal från socialförvaltningen och PBU. Två av dessa psykologer arbetade i stadsdelar med sociala problem. I sådana områden var också dessa kontakter intensivare, och de upplevdes som nödvändiga av psykologerna även om de tog mycket tid i anspråk.

"Konferenser i sig kan ju vara väldigt meningslösa, men många utav dem jag har tycker jag ändå är en bit på vägen. Det gäller alltså konferenser med folk som jobbar i området, psykologerna på PBU, folk på socialförvaltningen. Det tar mer tid än jag tycker jag har råd till ... men jag tycker ändå det är viktigt - saker att ta upp på jobbet - genom att samarbeta med dem."

"Det är just när det gäller dessa barn med särskilda behov som jag menar att där måste vi ha hjälp från socialförvaltningen och från barnpsyk, därför att vi inom skolan har inte resurser att gå in någon längre tid i familjen, utan det som vi gör med föräldrar är i stort sett två eller tre samtal med kanske 14 dagars mellanrum. ... Bedömer vi att här är det så jobbigt, och familjen är så nergången så att den behöver något mer kontinuerligt över en längre tidsperiod, så måste vi be om hjälp utifrån."

Samarbete med förskolor och BVC (barnavårdscentraler) förekom mest i samband med rutiner vid skolstarten. I vissa områden fanns även mer regelbunden kontakt mellan förskolans psykologteam och skolpsykologen. Förskollärare inbjöds också att delta i den konferens om nybörjarna som äger rum ungefär sex veckor efter skolstarten.

Även skolpsykologerna tog upp problemen om tystnadsplikten. Psykologerna är här av samma åsikt som förskollärarna. De delar också förskollärarnas synpunkter om information till grundskolan, dvs att samma regler kring tystnadsplikten borde gälla på båda stadierna och att föräldrarna ska ge sitt tillstånd vid överförande av information. En psykolog ansåg att det var bäst att lågstadielärarna fick förskollärarnas information först sedan lågstadieläraren själv bildat sig en uppfattning om barnen, för att hindra att förutfattade meningar om barnen uppstod hos lågstadielärarna.

"... om lågstadielärarna får informationen för tidigt, innan barnen kommer till skolan så är det risk för att de får negativa förväntningar om det är problem. Det handlar om barn som varit till besvär, kan man säga, då riktas ju lärarens uppmärksamhet i förväg på dessa barn. ... Det har visat sig vid undersökningar också att förskollärarnas bedömningar och värderingar är vitt skilda från lågstadielärarnas. Det förskollärare tycker är negativt respektive positivt tycker kanske lågstadieläraren tvärtom. Det är onödigt att styra lågstadieläraren i förväg."

Denna åsikt delades av de flesta förskollärarna (del II, s 176). En del lågstadielärare ville ha upplysningar om vissa specifika problem (del I, s 54).

Skolpsykologerna beskrev både generella och mer specifika rutiner som tillämpades på de olika skolorna vid skolstarten. I samband med denna erhöll samtliga skolsköterskor uppgifter från BVC:s journaler. Några psykologer

nämnde att de via skolsköterskan vid behov kunde få uppgifter från BVC. Andra psykologer berättade att de på vårterminen tar personlig kontakt med personal från BVC för att höra om det finns barn som skolan bör ta speciell hänsyn till när de börjar skolan. Det var också vanligt att BVC tog initiativ till denna kontakt. Motsvarande kontakter med samma syfte skedde också enligt psykologerna mellan förskolans psykologteam och skolpsykologerna men inte i alla områden.

"Det händer att de ringer till mig på våren redan om barn som ska börja, som de vill informera särskilt om, om vi ska försöka ordna någon speciell klass eller någon speciell lärare som eventuellt skulle passa, om det är barn med särskilda behov som behöver särskilt mycket, det händer."

"... med förskolorna diskuterade vi om några elever, som de tycker de vill prata med oss om, när det gäller placeringar och sådant och särart och särdrag. Likadant så går barnavårdscentralen genom en lista på de elever som de vill diskutera, som de tycker vi ska observera till hösten. Det här samlar bara jag på. Det är konfidentiella data som jag inte delar ut ... allt det där försöker vi sedan arbeta igenom ... så vi ska få hyfsade klassammansättningar."

Några psykologer beskrev också, hur de försökte hinna med att personligen besöka de förskolor där blivande nybörjare fanns och samtala med personalen där för att bilda sig en uppfattning om vilka behov, som kunde finnas hos dessa barn vid skolstarten.

"Vi diskuterade lite grand om önskemål och problem ... mest kanske om vilka barn som inte skulle gå tillsammans. Och så kom vi in litet grand på barn med särskilda behov, så att vi fick ett någorlunda begrepp om, tror jag, hur pass många problembarn vi skulle få ... lite underlag när vi söker specialundervisning."

"Jag försöker tala med en lärarrepresentant på förskolan ... så sitter vi här och diskuterar kring de barn de har i grupperna. Då får jag en information, som jag dels kan använda när vi ska ha klassindelning, dels till lärarnas hjälp under inskolningsperioden för fortsatt planering av deras undervisning."

Endast några få psykologer nämnde att de varit med att arrangera besök av förskolegrupper i lågstadielklasser, men att de kände till att sådana äger rum.

Flera psykologer omtalade att man efter inskolningsperiodens slut (efter sex veckor ungefär) har en konferens omkring nybörjarna, då alla barn "gås igenom" och då man bl a beslutar om eventuella stödåtgärder, t ex klinikundervisning eller annan typ av samordnad specialundervisning. Till denna konferens inbjuds förskollärarna.

Skolpsykologerna deltog i regel vid det allmänna föräldramöte som ägde rum på våren före barnens skolstart. Då informerade psykologen om sitt arbete och om att föräldrarna hade möjligheter att vid behov kontakta henne eller honom. Några psykologer nämnde att de vid inskrivningen fanns tillgängliga för samtal om föräldrar önskade diskutera eventuella problem i samband med sina barns skolstart.

Under inskolningsperioden försökte psykologerna, att så mycket som deras tid medgav, besöka samtliga nybörjarklasser och med lärarna ta upp frågor, som de ansåg viktiga med tanke på barnen. Några psykologer beklagade att det oftast bara blev korta besök, medan andra berättade att de observerade klasserna flera timmar.

Det viktigaste vid inskolningen av nybörjarna ansåg de flesta psykologerna vara att ge barnen trygghet och "en mjuk skolstart" samt att få dem att känna sig hemma. De betonade också, att lärare och barn och barnen sinsemellan måste få goda relationer till varandra samt att läraren måste "möta barnet där det är". Hälften av skolpsykologerna påpekade vikten av att skapa denna grundtrygghet innan "den direkta undervisningen" började. Några psykologer tyckte att lågstadielärarna startade denna alltför tidigt, vilket kunde ge problem för vissa barn.

"Jag tror att det är rätt viktigt att det går väldigt lugnt och att det går successivt den här inskolningen, att man inte bara far på ungarna och ska lära dem en massa bokstäver och ska stressa dem ända från början. Det tycker jag är felaktigt med ettan. När man hör lärare som säger: 'Ja den ungen har inte lärt sig mer än tre bokstäver och de andra kan sju'."

"I första hand att man lär känna eleverna och arbetar för att få samman grupper av eleverna och skapa samhörighetskänsla - gemenskap. Att eleverna lär känna varandra och lärarna. Jag tror mycket på att skapa personliga kontakter och trygghet innan man tar så mycket vid det andra."

Andersson m fl (1980) gör reflektionen att vissa psykologer ser lärarnas kunskapsförmedlande roll som negativ. Undervisningen ställs i motsatsställning till vård, omsorg om eleverna, den funktion som alltså elevvårdarna själva upplever sig ha.

På grund av att det var viktigt att skapa samhörighetskänsla ansåg några psykologer att man bör gå in i klassen med stödåtgärder hellre än att "ta ut" eleverna ur klassen för t ex klinik- eller annan stödundervisning.

När jag i den tidigare undersökningen (se del I, avsnitt 3) frågade lågstadielärare vad de tyckte var viktigast med inskolningen dominerade svaren om betydelsen av att skapa goda sociala relationer, trygghet och trivsel. Lågstadielärarna tog dock nästan lika ofta upp att barnen måste lära sig lyssna, sitta stilla, följa instruktioner, räcka upp handen, ta hänsyn till kamraterna, vänta på sin tur m m. Sådana färdigheter nämnde endast få psykologer, några ansåg till och med att lärarna vid skolan har för höga krav på barnen i dessa avseenden.

Tre psykologer tog upp betydelsen av föräldrarnas deltagande och engagemang och att detta är viktigt för barnens trygghet vid skolstarten. Två av dem uttalade sig så här:

"... det är en väldigt viktig sak det, att det inte bara är barnen som 'pusslades' ihop utan man hade velat, att även föräldrarna kände att det var något som rörde dem, att barnen började skolan. Det var inte bara så att man

skickade iväg dem till en 'förvaringsbox', utan att det också kan vara en chans för dem att få nya bekantskaper. Att de engagerade sig lite grand i vad som hände i skolan."

"Jag tycker det är viktigt att föräldrar och barn får goda kontakter med skolan redan från början. Jag tror man måste satsa på föräldrabiten att få dem engagerade redan i förskolan."

Inom FÖL-projektet genomfördes ett försök med föräldrasamverkan med personal från både förskola och grundskola kring barn som gick sista året i förskolan och första året i grundskolan. Gran (1977) har beskrivit denna försöksverksamhet och modeller för denna typ av stadieövergripande verksamhet.

Några psykologer tyckte att inskolningen skulle gå lättare om lågsta-diets arbetssätt närmade sig förskolans.

"... och jag tror det vore viktigare om vi liksom kunde blanda ihop förskola och lågstadium lite mer ..."

"Jag tycker det finns oerhört mycket att göra när det gäller att närma förskollärares och lågstadielärares attityder till varann och deras sätt att arbeta. Det är det viktigaste av allt att inte arbetssituationen skiljer sig så väsentligt som den gör idag i förskola och lågstadium utan att man tillägnar sig mera av förskolepedagogiken i skolan."

Dessa åsikter delas av flera lågstadielärare (se del I, avsnitt 3.3) och förskollärare (se del II, avsnitt 3.7.2).

Psykologen i Burlöv, där man haft mycket samverkan mellan förskola och lågstadium, tog i detta sammanhang upp samverkans betydelse för barnens inskolning:

"... jag tror man kan kalla hela förskoletiden för inskolning, inte just de veckorna på hösten. Och det här med samverkan har inte så stor betydelse i och för sig, men att det kanske gör dem mindre rädda, de blir mer trygga i skolmiljön för det har vi klart märkt på en del ungar att de har tyckt det var roligt att komma till skolan, och de har vetat vad det innebar också."

I inskolningsundersökningen (del I). visade sig också en tendens till att barn, som under sitt förskoleår deltagit i samverkan med skolan, haft en lättare inskolning och inte varit rädda vid skolstarten.

I samband med inskolningen talade många psykologer om den omställning som barnet måste gå igenom och om att en del barn klarar denna bra, medan andra lyckas sämre.

I rutorna 16 och 17 ges exempel på citat från skolpsykologernas beskrivningar av vad de menar med barn med lätt respektive svår inskolning.

Ruta 16. Exempel på skolpsykologernas beskrivningar av "barn med lätt inskolning"

"Barn som är tämligen harmoniska och trygga i sig själva och som inte skräms inför dels den stora gruppen eller den nya situationen ... alla de krav som ställs på ett litet barn ... Vad som betecknar den givetvis är att de har mognaden inne att de lekt ut en hel del, är motiverade för att sitta och göra någonting. Att de inte är så otrygga och så omogna."

"... två typer av barn, dels de som är väldigt socialt förankrade i sin grupp alltså och säkra på sig själva och dels tyvärr fortfarande de elever som är duktiga."

"Det är väl den gruppen som är mera stillsam, den som är så som skolan vill att de ska vara."

"Prydliga, fina, lugna, kan sitta stilla och arbeta självständigt, kan fungera bra i grupp."

"De som har haft ett harmoniskt hem."

"De som har en intellektuell hemmiljö."

"Så'n som visar sig glada och förväntansfulla ... som har nått en så'n mognad att skolan har något positivt att ge dem."

"De som rättar sig efter det fröken vill, som kan stå i raka led, sitta i sin bänk, de som kan lära sig räcka upp handen. De som har lätt att anpassa sig till regler för att samarbetet ska bli det bästa möjliga i klassen mellan lärare och elever."

"De som är tränade att umgås i grupp - där har förskolan stor betydelse att överhuvudtaget träna det sociala beteendet, det motoriska, färdigheter och liknande som förskolan kan ge. Det tror jag betyder väldigt mycket."

"De som har kamrater, ser positivt på skolan, ej är nervösa och rädda. Det kunskapsmässiga kommer sedan."

Ruta 17. Exempel på skolpsykologernas beskrivningar av "barn med svår inskolning"

"Barn som är otrygga, barn som är känslomässigt och socialt svagt utvecklade ... det finns inte 25% utan över 50% av dessa barn där lärarna upplever enorma svårigheter."

"... de som har väldigt svårt att fungera i grupp ... flyger och far och är okoncentrerade och ska inte sitta ned och lyssna ..."

"... de som har sociala och emotionella problem hemma ... som har kontaktproblem i form av alla taggar utåt, aggressivitet och så. Tittar man då bakom dem - bakgrunds-situationen - så är det problem, sociala problem, kontaktproblem mellan barn och föräldrar i hemmet och mellan föräldrarna sinsemellan."

"De som inte är vana vid rutiner, stabilitet ... att följa normer - det låter så hårt - men en viss stabilitet behövs. De är inte vana vid det och de klarar inte de kraven som kommer från skolan. Då flyter de omkring och blir trötta, skrikiga - och just den här aggressiviteten. Man kan ju också ta apati och passivitet men oftast är det något annat."

"Ja, det är ju dels de som inte uppnått mognaden rent motoriskt som har svårt, kan inte sitta stilla, de kan inte koncentrera sig de har ju alltid det svårt. De som är ängsliga ... Jag tror det är många som tappar självförtroendet redan från början på något sätt i och med att man från början ställer för hårda krav."

"... de som har en negativ inställning, är nervösa, kamratlösa, ej kan hävda sig, har föräldrar som måste hjälpa dem."

"De som inte vant sig vara bland andra barn, en stark knytning till mamman och hemmet, har svårt att fungera självständigt."

"Det svåraste tycker jag är när det gäller relationerna mellan mamman och barnet - att det blir skolvägran, att mamman ständigt måste finnas i skolan."

"... de är förstås de otrygga både bland kamrater och vuxna, sådana barn som har taggarna utåt."

"De som inte är vana vid någon kontinuerlig kontakt med någon vuxen."

"... de begåvningsmässigt omogna."

"... de som är oroliga, frågvisa, kontaktsökande, svårt att sitta stilla, behöver ständigt hjälp och stöd."

"... de överbeskyddade barnen."

"... de som är rädda för skolsituationen."

Citaten i ruta visar stor likhet med vad psykologerna anser kännetecknar "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" (se del II, avsnitt 3.1.4). Sammanfattningsvis kan sägas att psykologerna anser att barnets hembakgrund, sociala, emotionella och begåvningsmässiga mognad spelar in för hur deras skolstart ska bli, åsikter som också framträder då lågstadielärarna beskriver barn med lätt och svår inskolning (se del I, avsnitt 3.1) och "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" (se del II, avsnitt 3.1.2 och 3.2.1). Hos psykologerna mer än hos lågstadielärarna hävdas dock att det är relationen mellan barnets förmåga i olika avseenden och de krav skolan ställer, oftast förmedlade av läraren, som påverkar hur barnet skall klara skolan. Psykologerna har ju möjlighet att iaktta interaktionen mellan lärare och elever. Skolpsykologerna anser att det ibland ställs för höga krav på eleverna från lärarnas sida och att kontakten mellan lågstadieläraren och barnet, men även de arbetsmetoder läraren tillämpar, har stor betydelse för hur dess skolstart ska bli.

"Visst kan det ofta hänga ihop med läraren själv också att vissa barn får en svår inskolning och då är det ju litet svårt att lägga det på barnet. Nej, det är relationen mellan lärare och elever som gör att det blir problem. Jag tror att om lärare mer gått in för att möta barnet där det är, - får veta litet mer om barnet, vad barnet har bakom sig från förskolan - så skulle vi inte ha så många elever som har svår inskolning."

"Varje barn och lärare utgör en kombination, en relation och om barnet inte lyckas i skolan, utan det slår slint från början, det kan ju bero på den relationen. En annan kombination kanske hade kunnat gå bättre."

"Vi har haft en unge som fungerade fruktansvärt dåligt i en så'n här traditionell klass och se'n har kommit till en lärare som har jobbat med alternativa metoder, som har fungerat ofantligt bra. Jättefint har det gått. Det är ett typiskt exempel på att egentligen är det just relationerna många gånger mellan elever och lärare som spelar in."

Skolpsykologerna fick i slutet av intervjun besvara frågan om de ansåg att de på ett tillfredsställande sätt och inom de nuvarande ramarna för sitt arbete kunde fullgöra sina uppgifter, samt om de hade några önskemål om förbättringar.

Så gott som alla psykologer har svarat att de har för många rektorsområden, skolor, lärare och elever att ge service till, och att de på grund av detta har för litet tid att på ett tillfredsställande sätt genomföra sitt arbete.

Att psykologerna upplevde sin arbetssituation pressad framgår av dessa citat:

"Nej, det fungerar inte alls bra som det är, eftersom varje psykolog går omkring och är frustrerad för att de inte alls kan leva upp till de förväntningar som finns på dem. Och där är då trycket både från fältet - de ska hinna med att göra en massa utredningar kanske - och se'n förväntningar från de progressiva nya psykologerna. ... Och sedan är det ett otillfredsställande arbete också på det sättet att vi ser ju sällan några konkreta resultat av det vi gör. ... Otillfredsställelsen i vårt arbete är mycket hög i allmänhet här."

"... man är missnöjd med sin arbetsmiljö och arbetssituation ... man har inget ordentligt rum någonstans, utan man far, flyger och flänger och har kontakt än här och än där och man tycker att man har så svårt att hålla allting i ordning."

Psykologerna ansåg att det skulle vara lagom att ha ett eller ett par rektorsområden eller ungefär 1000 elever (de hade enligt en chefspsykolog ca 3000 elever per psykolog). Trots den pressade arbetssituationen sade flera av psykologerna spontant att de trivdes med sitt arbete. Några nämnde också, att de upplevde de regelbundna träffarna som äger rum med kolleger som mycket positiva. Vid dessa sammankomster diskuteras bl a gemensamma problem, och psykologerna kan själva ge stöd åt varandra.

Psykologerna framförde många exempel på hur de skulle vilja arbeta om de hade mera tid. Det fanns i huvudsak fem typer av önskemål:

att arbeta mer förebyggande t ex med hela skolmiljön och inte enbart med akuta fall,

"Man skulle vilja arbeta mer förebyggande men som det nu är blir det ju tyvärr inte så mycket av det."

"Min strävan är att utveckla hela skolmiljön framför allt ... den fysiska miljön och trivselfrågor."

att arbeta mer tillsammans med lärarna i lärarlag enligt utredningen om skolans inre arbete (SIA) och påverka lärarnas attityder i "SIA-andans riktning",

"... att få lov att jobba i lärarlag och sådana saker men det krävs ju också att man får chans att lära känna lärarna."

"De viktigaste uppgifterna, som jag ser det, är handledningsuppgifter tillsammans med lärarna."

att lära känna barnen mer genom att vara med i arbetet i klasserna och följa eleverna kanske ända från förskolan till och med högstadiet eller gymnasiet,

"Jag skulle vilja kunna följa upp vissa ärenden med enskilda elever och klasser ... inriktat jobbet mer på behandlingen i den miljö där barnet är."

att samarbeta mer med föräldrarna genom ökade kontakter, föräldragrupper, föräldramöten m m,

"Att satsa mer på föräldrarna, försöka få igång föräldragrupper ... jag tror vi jobbar för mycket med lärarna."

att i större utsträckning samarbeta med personal från andra institutioner (förskola, PBU, socialförvaltning m fl) inom ett och samma bostadsområde.

"Jag skulle önska att man arbetade mer över gränserna - i team - barnpsyk, skolpsykolog och socialassistent."

I detta sammanhang framförde några psykologer också önskemål på förbättrat samarbete med förskolan.

"Sen tycker jag det vore positivt med mer samarbete med förskola och daghem t ex när det gäller att låna material av varandra och stimulera varandra i tankesätt och arbetsmetoder och även när det gäller barnen. Det kanske finns en del barn, som behöver komma ifrån skolan, och det kan då vara lämpligt att de ibland kan få komma till daghem."

Tre psykologer ansåg att det skulle behövas en fortbildning av lärarna,

så att de bättre och inom klassens ram kunde lösa de problem som uppstod.

"Där skulle jag önska att det var mycket mer fortbildning för de lärare som redan är ute och ändrad utbildning för de lärare som utbildas nu. Det skulle vara mindre kunskapsinriktat och mer inriktat på själva grundutbildningen och fortbildning på hur man tacklar elever med problem, för där känner lärarna sig väldigt ställda."

Jämför psykologteamens önskan om att även förskollärarna borde få mer utbildning så att de själva kunde ta itu med svårigheter i sina barngrupper (del I, avsnitt 3.7.2).

3.8 Sammanfattning av resultaten

Vad personalgrupperna avser med "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

När de olika personalgrupperna beskriver vad de allmänt avser med "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" har förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer räknat upp olika typer av svårigheter, som kännetecknar dessa barn (figur 1). Svårigheterna har ibland beskrivits som beteenden, ibland som egenskaper, i andra fall som orsaker till problem.

- Affektiva svårigheter och svårigheter på grund av hemförhållanden nämns ofta och ungefär i samma utsträckning av dessa tre personalgrupper.
- Tal- och språksvårigheter, fysiska svårigheter samt kontaktproblem tas upp av procentuellt fler förskollärare än lågstadielärare och skolpsykologer.
- Fler lågstadielärare än förskollärare och skolpsykologer betonar intellektuella svårigheter. Dessa dominerar bland de svårigheter lågstadielärarna tar upp.
- Lågstadielärarna tar också mer än förskollärarna upp barns problem i kontakten med vuxna. Lågstadielärarna beskriver då oftast barn som har extra stort behov av vuxenkontakter för att klara skolarbetet.

Förskoleteamens åsikter skiljer sig från de andra personalgruppernas.

Teamen betonar att man måste ha ett helhetsperspektiv på "barn med särskilda behov av stöd och stimulans". Barnets totala situation bör beaktas. Teamen har i ringa utsträckning tagit upp enskilda svårigheter. Teamen är de enda som påpekat begreppets relativitet, bl a att olika bedömare uppfattar barn olika.

Några få av de intervjuade personerna menar, att alla barn är "barn med särskilda behov".

Personalgruppernas beskrivning av "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" samt antal barn med sådana behov i den aktuella barngruppen

- Enligt förskollärarna dominerar barn med affektiva svårigheter. Efter dessa i antal nämns barn med kontaktproblem och därefter de med svårigheter på grund av hemförhållanden.
- Lågstadie lärare och skolpsykologer har oftare noterat barn med intellektuella problem, därefter följer enligt lågstadie lärare barn med viljemässiga problem och enligt skolpsykologer barn med affektiva svårigheter.
- Lågstadie lärare och skolpsykologer nämner barn med svårigheter på grund av hemförhållanden i mycket mindre utsträckning än förskollärarna.
- Fysiska handikapp och psykosomatiska svårigheter har enligt de olika personalgrupperna förekommit i mycket liten utsträckning.
(Förskoleteamen har ej uttalat sig om enskilda barn.)

Förskollärarna har ansett att 23% av barnen i den aktuella barngruppen är "barn med särskilda behov av stöd och stimulans", medan de nämnt att 25% har svårigheter av något slag. Motsvarande siffror enligt lågstadie lärarnas bedömningar är 15% respektive 38% och enligt skolpsykologernas 8% respektive 24% (figur 4).

Sju procent av barnen har klassificerats som "barn med särskilda behov" av både förskollärare och lågstadie lärare. Överensstämmelsen är större då man ser till vilka barn som haft någon form av svårigheter. Då överensstämmer lärarnas bedömningar för 17% av barnen.

Affektiva problem, kontaktproblem och svårigheter på grund av hemförhållanden är de problem som oftast "försvunnit", då barnen börjat skolan, eller ej observerats av lågstadie läraren där. Intellektuella problem dominerar bland de problem som "ej funnits" eller ej observerats i förskolan men "tillkommit" i skolan.

Det är låg överensstämmelse mellan lärarkategoriernas bedömningar av vilka barn som haft svårigheter av ett visst slag. Så har t ex förskollärarna nämnt att 50 barn haft affektiva svårigheter och lågstadie läraren att 44 elever haft sådana, men överensstämmelse finns bara för 8 barn.

Förskollärarnas förutsägelse av skolsvårigheter

Förskollärarna bedömde att 18% av barnen kanske skulle få svårigheter i skolan, de flesta av dessa barn för att de var ängsliga, blyga eller rädda, få på grund av intellektuella problem. I skolan ansåg lärarna där att 38% av barnen behövt extra stöd och hjälp. 11% av dessa var barn som förskollärarna trodde skulle få problem i skolan.

Skattningar av barnen i förskolan

Förskollärarna skattade barnen utifrån ett bedömningsschema, som ansågs mäta barns anpassning till skolsituationen i relation till kamrater, lärare och arbetsuppgifter samt barnens motoriska och kunskapsmässiga utveckling. En faktoranalys gjordes. Då framkom faktorer, som visade på bedömningsdimensionerna arbetsutveckling, kunskapsutveckling, social och emotionell utveckling, inbunden-utåtriktad samt motorisk utveckling. Vid en analys av hur dessa dimensioner differentierade mellan "barn med särskilda behov" och utan sådana framkom att variablerna inom dimensionerna arbetsutveckling och social emotionell utveckling särskiljde dessa grupper mest. Kunskapsutveckling och motorisk utveckling differentierade mindre mellan grupperna och dimensionen inbunden-utåtriktad minst (figur 7 och 8).

Förskollärarna fick ange störningssymptom hos barn i barngruppen. Av fjorton sådana symptom förekom oro och trots mest. De fanns hos 13% respektive 11% av barnen. Övriga symptom visade sig hos 6% eller färre.

Skattningar av barnen i skolan

På lågstadiet skattades barnen med hjälp av ett schema som mätte barns arbets- och emotionella utveckling, intellektuella utveckling och sociala utveckling. Vid en kontrollerande faktoranalys bekräftades också dessa faktorer. Variablerna inom de två faktorerna arbets- och emotionell utveckling samt intelligensutveckling differentierade mest mellan grupperna "barn med särskilda behov", "barn med svårigheter" och "barn utan problem". De flesta variablerna inom faktorn social utveckling särskiljde inte grupperna i samma utsträckning som variablerna inom de två andra faktorerna (figur 9 och 10).

Jämförelse mellan förskollärarnas och lågstadielärarnas skattningar

En jämförelse mellan de båda lärargruppernas skattningar gjordes genom stegvis regressionsanalys. Predicerbarheten hos variablerna i förskollärarnas skattningsschema av variablerna i lågstadielärarnas schema blev mycket låg. De enskilda korrelationerna uppgick som högst till 0,53. Då variabler med samma innehåll korrelerades med varann blev korrelationerna mellan r 0,25 och 0,44.

Barnens resultat på inskolningsprovet

Variationsanalys genomfördes på inskolningsprovsresultaten för de grupper som förskollärare, lågstadielärare och skolpsykologer ansett vara barn med problem och barn utan problem. Signifikanta skillnader uppkom mellan dessa två grupper av barn för samtliga tre personalgrupper. Skillnaden mellan medelvärdena för barngrupperna är lägre för förskollärarna än för lågstadielärare

och skolpsykologer.

Åtgärder i förskolan och på lågstadiet för barn i den aktuella barngruppen

Åtgärder i förskolan

Samtliga barn som ansetts för "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" av förskollärarna har enligt dessa fått stöd och hjälp av den ordinarie personalen på daghemmet/i deltidsgruppen. Åtgärderna har anpassats efter de svårigheter lärarna upplevt att barnen haft. Lärarna har oftast beskrivit individuellt inriktade åtgärder, men också hur hela barngruppen använts för att lösa t ex kamratproblem och stimulera språkutveckling, bl a hos invandrarbarn.

I regel har förskollärarna bedömt, att det stöd och den hjälp barnen fått har haft önskad effekt. Ibland har dock lärarna berättat, att de känt sig rådvilla eller vanmäktiga inför vissa barns svårigheter efter att ha prövat olika åtgärder utan resultat.

Speciell personal har anlitats för några barn:

- psykologteam för fem barn (fyra barn med många sammanhängande problem, ett barn med kamratsvårigheter)
- läkare för tre barn (ett barn p g a klenhet, två barn p g a både fysiska och psykiska besvär)
- PBU (psykiska barn- och ungdomsvården) för två barn (med grava beteendestörningar).

När lärarna funnit att något barn haft problem, har de nästan alltid tagit kontakt med föräldrarna, vanligtvis mammorna. Lärarna har sagt att de i många fall kunnat samarbeta med föräldrarna kring barnens svårigheter. Andra gånger har lärarna berättat att de av skilda orsaker haft svårt att tala med föräldrarna, t ex då föräldrarna blivit sårade av att höra att deras barn har problem, eller då personalen anat att barnen kanske straffas om föräldrarna upplevt att "barnet inte skött sig". Speciella svårigheter fanns i kontakten med vissa invandrarbarns föräldrar beroende på bl a språksvårigheter eller skillnader i synsätt på barns uppfostran. Det senare kunde också gälla svenska föräldrar. Förskollärarna försökte, att vara så taktfulla och diplomatiska som möjligt i sina kontakter med föräldrarna för att uppehålla goda relationer till dem.

Åtgärder på lågstadiet

Tjugo barn (14 pojkar, 6 flickor) hade haft problem som tagits upp på elevvårdskonferens. Dessa hade fått klinikundervisning i läs-, invandrar-, skolmognads- eller talklinik men även stöd av klassläraren. I de flesta fall tyckte lärarna, att de insatser som gjorts hade haft en positiv effekt.

Av samtliga barn i undersökningen hade 21% erhållit stödundervisning av speciallärare eller invandrarlärare, vanligtvis i klinik, men även i klass-

rummet. De extra lärarinsatserna har oftast behövts för att ge hjälp till barn med läs-, skriv- och matematiksvårigheter. Även barn med emotionella problem samt koncentrationssvårigheter eller med kombinationer av ovan nämnda svårigheter har krävt extra lärarhjälp.

Talträning har förekommit för 15 barn (11 pojkar, 4 flickor). Fem av dessa hade även fått sådan i förskolan. Hemspråksundervisning deltog fem barn i. Inget barn har gått i specialklass.

Klassläraren har på olika sätt försökt att ge extra stöd och stimulans inom klassens ram till samtliga barn, som hon upplevt svårigheter hos. Hon har då utgått från de ensklida barnens problem. Lärarna beskriver hur de försöker ge ömhet, trygghet och uppmuntran till de många barn de anser behöver detta stöd för att klara av skolarbetet. De aggressiva utlevande barnen har lärarna försökt "tala till rätta", "låtit springa av sig sin överskottsenergi" eller haft ständigt aktiverade. Lågstadielärarna har i mycket liten utsträckning beskrivit insatser för barn med kamratproblem.

(I intervjun med lågstadielärarna saknades frågor om föräldrakontakter. Ingen lärare har heller spontant tagit upp dessa.)

Skolpsykologerna har mestadels tagit upp samma åtgärder utanför klassens ram som lågstadielärarna. Psykologerna har dessutom berättat att de varit i kontakt med föräldrar, oftast mammor, till 13 av barnen samt att PBU följt två barn sedan förskoletiden. Skolpsykologerna ämnade rekommendera föräldrarna till ytterligare två barn att ta kontakt med PBU.

Jämförelser

Den största skillnaden mellan åtgärder i förskolan och på lågstadiet är, att skolan har mer fasta rutiner och tillgång till mer personella resurser för speciella åtgärder än förskolan. De extra personella resurserna används mest för stödundervisning, vanligtvis i klinik. I förskolan försöker man lösa så gott som alla problem i barngruppens normala miljö.

Lågstadielärarna beskriver mycket oftare än förskollärarna åtgärder för att stimulera, uppmuntra och hjälpa barn, som de av olika anledningar upplever ha intellektuella svårigheter. Förskollärarna berättar oftare än lågstadielärarna om hur de försöker hjälpa barn med kamratproblem, särskilt ensamma, blyga och osäkra barn.

Båda lärarkategorierna upplever att många barn är i behov av vuxenkontakt och försöker ge sådan både fysiskt och psykiskt. Lågstadielärarna påpekar att många barn ständigt skulle behöva en vuxen vid sin sida för att klara av skolarbetet.

Flera förskollärare men ingen lågstadielärare har beskrivit, hur hela barngruppen använts för att lösa ett enskilt barns problem.

Personalgruppernas syn på sina arbetsförhållanden

Förskollärarnas arbetsförhållanden

Förskollärarna har upplevt att arbetet med barnen varit positivt då förhållandet mellan barnen varit gott och tvärtom om relationerna mellan barnet varit dåliga. Två tredjedelar av förskollärarna har ansett att de har "fina" barngrupper då det var god sammanhållning och kontakt mellan barnen. Några lärare på daghem trodde, att dessa förhållanden kunde bero på att barnen känt varandra länge. De problem i barngrupperna som lärarna tog upp gällde oro i grupperna, på grund av att enskilda barn "drog med sig" kamrater och skapade disharmoni, att omflyttningar skett för flera barn i gruppen eller att läraren själv var ny på sin arbetsplats. Några lärare, som nyligen övergått till syskongrupp från mer åldershomogena grupper, hade upplevt svårigheter i början. De ansåg emellertid att syskongruppen var bättre än den tidigare homogena gruppen.

Den sociala miljö förskolan var belägen i påverkade klimatet i barngrupperna. I t ex höghusområden var barngrupperna mer oroliga än i villaområden. Alla lärare ansåg samarbetet med personalen vara gott.

Fyra lärare som hade sina barngrupper i områden med sociala problem tyckte att kontakterna med föräldrarna var direkt dåliga och övriga lärare att kontakterna var bra med vissa föräldrar, sämre med andra. Lärarna beskrev olika kontaktformer. Den naturligaste kontakten skedde i samband med att föräldrar hämtade och lämnade sina barn. Föräldramöten på kvällarna fungerade inte alltid bra på grund av problem med barnvakt för många föräldrar. De s k "drop-in"-dagarna ansågs därför bättre. Lärare som provat enskilda samtal, s k "kvartar", under terminen var mycket nöjda med dessa.

Hälften av daghemslärarna framförde kritik mot lokalernas utformning. Tre lärare som hade sina lokaler i ett nyöppnat daghem med stora öppna rum, bl a gemensam lekhall, efterlyste möjligheten att avgränsa rummen för att kunna avskilja barn som önskade lugna aktiviteter från barn som sysselsatte sig med mer högljudda lekar. Sammanfattningsvis kan sägas att daghemslärarna önskade många små utrymmen, t ex "mysrum", dockvrå, snickarrum, matrum, "blaskrum", sovrum samt ett större rum.

Samtliga deltidsgruppslärare var nöjda med sina lokaler, särskilt de tre vars grupper var inrymda i ombyggda stora rymliga villor. Även de fyra lärare som hade sina grupper i lägenhetsutrymmen var nöjda. En nackdel där kunde dock vara svårigheten att överblicka alla barnen.

Alla förskollärare, utom en, som fått sin utbildning i Danmark, tyckte att de i sin grundutbildning fått för lite kunskap om barn med behov av särskilda stödåtgärder. De auskultationer och studieresor som förekommit vid olika specialinstitutioner för handikappade av olika slag under utbildningen ansågs

värdefulla, men hade varit för få. Flera lärare önskade fortbildning om olika handikapp och om åtgärder för att hjälpa barn med sådana men även mer utbildning i psykologi och pedagogik, samt möjlighet att skaffa sig erfarenheter från specialförskolor. Fortbildning om invandrarbarnens problem och kulturella bakgrund önskades också.

Lärarna skulle också i många fall vilja ha mer kännedom om enskilda barn och då om deras hembakgrund, för att bättre kunna förstå barnen. Några lärare menade, att de skulle behöva mer material för att t ex kunna stimulera den språkliga utvecklingen och för invandrarbarnens svenskundervisning.

Nästan samtliga förskollärare önskade ökade personella resurser, för att kunna ge det extra stöd som många barn behövde. En del lärare ville hellre ha färre antal barn i barngrupperna än utökning av personalen. De menade att vissa barn kunde få svårigheter med för många vuxenkontakter. Till deltidsgруппerna krävde några lärare två utbildade förskollärare. När det gällde möjligheten till hjälp av speciell personal, nämnde förskollärarna mest psykologteamen. Två tredjedelar av lärarna hade sökt kontakt med förskoleteamen då det funnits problem i barngrupperna. Till två grupper hade teamen kommit utan särskild begäran från personalen. Hälften av lärarna som varit i kontakt med teamen var positiva till dem. Övriga var negativa eller skeptiska då teamen inte kommit alls, inte kommit regelbundet, inte kunnat stanna en längre tid, inte kunnat ge den hjälp man behövt, eller då hjälpen varit utan resultat.

Lärarna som var positiva tyckte, att det var bra att kunna få experthjälp, tala med någon utanför personalgruppen eller att den hjälp eller de råd som givits löst de problem som funnits i barngruppen eller hos personalen. Mest positiva var de lärare till vars grupper teamen kommit regelbundet och inte på grund av akuta behov. Man hade i dessa fall lättare att diskutera mer allmänna problem, förebygga sådana och följa upp åtgärder som vidtagits. Lärarna uppskattade också teamens hjälp i kontakter med andra institutioner, t ex socialbyrå och PBU och med vissa föräldrar samt logopedier och tolkar. Alla förskollärare ansåg att samverkan förskola-lågstadium allmänt kan förebygga skolsvårigheter genom att barnen redan under förskoletiden får lära känna skolans miljö, dess lokaler, personal, verksamhet, arbetssätt, regler m m. Flera lärare tog upp att samverkan mellan både elever och lärare skulle förenklas om respektive skolor fanns inom samma byggnad, hade delvis samma lokaler eller utgjorde ett enda stadium. Arbetssätt och arbetsmetoder borde också närma sig varandra.

De flesta förskollärarna menade, att man med olika aktiviteter kan förebere barnen för skolan. Förutom besök i skolan nämnde de övningar, som ingår naturligt i förskolans verksamhet, men även sådana som de ansåg som

direkta "skolövningar", t ex att lära sig sitta stilla och lyssna, fullfölja en uppgift, räcka upp handen, förberedande läs-, skriv- och räkneövningar. Fem lärare hade inga speciella övningar för att förbereda för skolan annat än om barnen visade intresse för sådana. Tre lärare menade, att all verksamhet i förskolan kunde ses som förberedelse för skolan.

Åtta lärare var tveksamma då det gällde förskolans möjlighet att förebygga skolsvårigheter. Dessa pekade på förskolans dåliga personella och materiella resurser för särskilda insatser, brist på tid för enskilda barn samt dåliga kunskaper om barn med mer uttalade svårigheter. De ansåg dock att förskolan allmänt sett kunde förebygga skolsvårigheter.

När det gäller information från förskolan till lågstadiet var så gott som samtliga förskollärare av den åsikten att lågstadielärarna först borde bilda sig en egen uppfattning om barnen och vid behov senare ta kontakt med barnens förskollärare. På detta sätt skulle man undvika förutfattade meningar. Lågstadielärarna borde dock redan före skolstarten få information om speciella svårigheter hos barn, t ex utpräglad rädsla, osäkerhet eller blyghet samt om hörsel- och synfel, för att redan från början kunna bemöta dessa barn på rätt sätt.

Ett problem i detta sammanhang är den tystnadsplikt som förskollärarna men ej lågstadielärarna har. Förskollärarna påpekade att denna borde gälla även lågstadielärarna för att undvika problem vid överförande av eventuell information. Ett par sätt att klara av detta problem i nusetituationen föreslogs av några lärare, nämligen att föräldrar i förväg får veta vilken information om deras barn förskolläraren vill ge skolan. Föräldrarna ska då ge sitt tillstånd eller ej till denna. Föräldrar, personal från skola och förskola kan före skolstarten träffas, för att utbyta information om enskilda barn.

Förskoleteamens arbetsförhållanden

Förskoleteamen önskade arbeta via personalen, ingå i ett naturligt samarbete med denna, för att kunna ge hjälp och stöd även till enskilda barn. I stället för att inrikta sig enbart på individuella barns problem ville de se till deras totala miljö och relationen barn-föräldrar-personal. Samarbetet med personalen var inte alltid problemfritt enligt teamen. De hade ibland känt att personalen varit misstänksam eller besviken över att den inte fått sådan hjälp den förväntat sig. Teamen upplevde också ibland att de "trängde sig på" och att barriärer fanns mellan olika personalgrupper. Teamen berättade att personalen oftast ville ha hjälp med att lösa enskilda barns problem. Tillsammans med personalen och ibland även med föräldrarna försökte man då finna orsakerna till problemen och lösningar till dem. Teamen observerade då också samspelet i hela barngruppen och mellan personal och barn. De åtgärder

teamen nämnde för att ge stöd till enskilda barn var omorganisering av barngrupperna, tillsättande av extra personal, sänkning av barnantalet, kontakt med läkare eller andra experter. Teamen hjälpte också ibland personalen i kontakterna med vissa föräldrar. Samtliga team har uttalat sig om att förskollärarna ofta känner sig osäkra i kontakterna med föräldrarna och skulle behöva mer utbildning för att effektivt kunna samarbeta med dessa. Teamen var också förmedlande länk mellan personalen och andra institutioner, t ex PBU och socialförvaltningen men då med föräldrarnas medgivande.

I Burlöv hade man ett gott samarbete med skolan, då psykologen där tjänstgjorde på halvtid på respektive stadium. Malmöteamen berättade att de i vissa fall, t ex vid enskilda barns skolstart, hade kontakt med skolan men inte regelbundna kontakter.

När teamen talade om förbättringar i sin arbetssituation, påpekade de att de ofta kände sig splittrade på för många uppgifter, och att de skulle vilja koncentrera sig till några av dem eller minska storleken eller antalet på de distrikt som de var verksamma inom. Några team ansåg bl a att de inte "hann med" deltidsgруппerna i den omfattning de ville och inte hade tid att regelbundet besöka "sina" barngrupper samt följa upp åtgärder som vidtagits. Ett önskemål var också att mer resurser skulle tillföras förskolorna i form av mer personal eller sänkt barnantal. Man önskade också utbildning av personalen, så att den i så stor utsträckning som möjligt och utan hjälp av teamen eller andra experter kunde lösa de problem som uppstod.

Flera team skulle också vilja ha tid och möjlighet att delta i verksamheter, som indirekt kom förskolebarnen tillgodo, arbeta förebyggande genom att verka för en förbättring av barnens totala miljö och situation både i förskolan, i hemmet och samhället i övrigt. Vidare önskade teamen mer samarbete med föräldra- och personalgrupper samt med skolan och andra institutioner, t ex att medverka vid studiedagar och fortbildning.

Skolpsykologernas arbetsförhållanden

De vanligaste uppgifterna för de flesta skolpsykologerna var kontakter och samtal med lärare och elever, konferenser och arbete med elevgrupper. Endast få skolpsykologer arbetade mest med utredningar kring enskilda barns problem.

Skolpsykologerna ville arbeta via lärarna och i samarbete med dem för att stödja eleverna. Oftast var det lärarna som tog kontakt med psykologerna. Detta skedde på raster, vid elevvårdskonferenser eller på psykologernas mottagningstider. De informella kontakterna var vanligast.

Psykologerna upplevde ibland problem i samarbetet med lärarna, t ex då dessa hade en annan uppfattning än psykologen om arbetet med eleverna eller helt ville överlasta lösningen av en elevs problem på psykologen. Några psykologer hade startat lärargrupper för mer generella diskussioner om elevvården.

Kontakten med föräldrar till barn med skolsvårigheter togs oftast på psykologernas initiativ eller då dessa av elevvårdskonferens eller lärare fått i uppgift att ta denna kontakt. Det var vanligare att föräldrar till barn på lägre stadier sökte upp skolpsykologen än föräldrar till barn på högre stadier.

Föräldrar kontaktades alltid vid utredning av deras barns problem och inbjöds till elevvårdskonferensen om problemen skulle behandlas där. Några psykologer ansåg dock, att det kunde vara svårt för föräldrarna att våga uttala sig vid dessa bland "idél skolfolk".

Psykologerna träffade också föräldrar vid föräldramöten i enskilda klasser och vid skolstarten samt vid sammankomster arrangerade vid hem- och skolaforeningar. Vid inskrivningen fanns psykologerna i regel också tillgängliga för samtal.

Kontakt med andra institutioner, PBU och socialvården skedde nästan enbart i samband med enskilda barns problem. I vissa socialt problembelastade områden var representanter från dessa institutioner närvarande vid elevvårdskonferenserna.

Samarbete med förskolor och barnavårdscentraler förekom mest i samband med skolstarten. I vissa områden fanns även mer regelbunden kontakt mellan förskolans psykologteam och skolpsykologen. Förskollärare inbjöds också att delta i den konferens om nybörjarna, som sker ungefär sex veckor efter skolstarten.

Även skolpsykologerna tog upp problemen med tystnadsplikten. Psykologerna var här av samma åsikt som förskollärarna. De delade också förskollärarnas synpunkter om information till skolan (se s 176).

Psykologerna önskade ett intensivare samarbete mellan personal och elever i förskolan och skolan över stadiegränsen.

Det viktigaste med inskolningen av nybörjarna ansåg de flesta psykologer vara att ge barnen "en mjuk skolstart", trygghet och få dem att känna sig hemma. De betonade också, att lärare och barn och barnen sinsemellan måste få goda relationer till varandra samt att läraren måste "möta barnet där det är". Hälften av skolpsykologerna påpekade vikten av att skapa denna grundtrygghet innan "den direkta undervisningen" började. Några psykologer tyckte att lågstadielärarna startade denna alltför fort, vilket kunde ge problem för vissa barn. Psykologerna ansåg att barnens hembakgrund, sociala och begåvningsmässiga förutsättningar påverkade hur deras skolstart skulle bli, men också att relationen mellan dessa faktorer och skolans krav spelade in. Några psykologer tog upp, att barnens första tid i skolan kunde bli lättare, om förskolans och skolans arbetssätt var mer lika.

Så gott som alla skolpsykologerna hävdade att deras arbetssituation

skulle förbättras, om de hade ett mindre antal skolor eller barn att ge service till. Ettusen elever per psykolog föreslogs av flera stycken. Många psykologer kände sig frustrerade och otillfredsställda med sina arbetsförhållanden, som inte medgav att de kunde arbeta så som de önskade. Några psykologer uttalade dock spontant att de trivdes med sitt arbete.

Skolpsykologerna framförde i huvudsak fem förslag till förbättringar:

- . att arbeta mer förebyggande, t ex med hela skolmiljön och inte enbart med akuta fall
- . att samarbeta mer med lärarna, t ex i lärlarlag enligt SIA:s modell och i "SIA-andans riktning" (=Utredningen om skolans inre arbete, SOU 1974:53)
- . att lära känna eleverna mer genom att i större utsträckning vara med i arbetet i klasserna och följa samma elever kanske från förskolan till gymnasiet
- . att öka kontakten med föräldrar genom att oftare vara med på föräldramöten och arrangera föräldragrupper
- . att i större utsträckning samarbeta med personal från andra institutioner inom samma bostadsområde, inklusive förskolor.

Några psykologer önskade dessutom att lärarna skulle få en bättre grundutbildning för att i klassen kunna hjälpa barn med sociala och känslomässiga svårigheter utan hjälp av experter. Ett par psykologer önskade också att lärarna inte skulle vara så "prestationsinriktade", då denna inriktning gjorde att det ställdes för höga krav på vissa barn och gjorde dem till "barn med särskilda behov".

4. Diskussion

I detta diskussionsavsnitt kommer definitionen av "barn med särskilda behov" att tas upp och olikheter i personalgruppernas syn på dessa barn samt eventuella orsaker till dessa olikheter. Vidare kommer åtgärder för barnen att behandlas.

Definition av "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

Barnstugeutredningen förde ut begreppet "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" och begreppet blev än mer förankrat då barnomsorgslagen kom. Den föreskrev att dessa barn skulle beredas plats i förskolan före sex års ålder. Benämningen kan i vidaste mening innefatta alla barn, då man kan anse att varje barn är unikt liksom att deras behov är unika. Utifrån detta sätt att se behöver alla barn särskilt stöd och speciell stimulans. Denna åsikt har också framförts av personer i denna undersökning. I mera snäv bemärkelse avser man att endast barn med specifika handikapp ska inbegripas i definitionen, ett synsätt som också framkommer i studien. Begreppet kan alltså tolkas olika.

Varför har benämningen etablerats? Man kan tänka sig flera orsaker:

- att det är svårt att skapa entydiga definitioner och gränfallen blir många, då är det bättre att ha en mera generös definition som rymmer alla barn med stödbehov,
- att rädslan för stämpling gör att man vill finna ett så värdeneutralt begrepp som möjligt (socialstyrelsen har dock tagit avstånd från begreppet "barn med särskilda behov" på senare tid då man anser att det inbegriper en utslagsmekanism),
- att begreppet ska vara så beskaffat att det inte enbart grundar sig på symptomtänkande utan innefattar en helhetssyn både på barnet och dess situation.

Risken med en benämning som uppfyller alla dessa krav är att den blir så vid och diffus att den inte är praktiskt användbar och ger utrymme för subjektivt tyckande. Barn kan på mycket oklara grunder utses som "barn med särskilda behov". Problemet är dock att en precisering kan leda till att godtycket överförs till de kriterier man använder vid preciseringen; "resultatet

av preciseringsarbetet blir inte alltid så representativt. ... Klarheten har då vunnits till priset av väsentligheten." (Halldén, 1980, s 83)

Hur ska man då komma tillrätta med begreppet "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" och beslättrade begrepp som handikapp och skolsvårigheter? Här vill jag helt ansluta mig till det ekologiska angreppssätt och den helhetssyn som finns hos bl a Hobbs (1976). Han ger begreppen följande innehåll:

- barnets fysiska och psykiska status, dess styrka och svaghet
- orsakerna till barnets svårigheter
- barnets utvecklingsnivå
- barnets närmiljö och personer av betydelse för barnet i denna och deras förhållande till och upplevelse av barnet
- barnets situation, krav och förväntningar i denna m m
- åtgärder att riktas mot barnet och/eller dess miljö.

(Se även del II, avsnitt 1.3.1.) Åtgärderna ska sedan utvärderas och en ny granskning göras av barnet och dess situation.

Det är alltså betydelsefullt hur personer i barnets närmiljö upplever det. I detta arbete har förskollärares, lågstadielärares, förskoleteams och skolpsykologers synsätt studerats. De åsikter som mest kommit till uttryck är att "barn med särskilda behov" är de barn som har speciella organiska och funktionella handikapp - olika typer av svårigheter - som barnet självt anses vara bärare av, t ex fysiska, emotionella eller intellektuella problem, tal- och språksvårigheter, kontaktproblem och svårigheter som beror på barnets hemsituation. Detta sätt att se på barnen framträder tydligast då intervjupersonerna beskriver "barn med särskilda behov" i den aktuella barngruppen. Det är ett symptomtänkande, ett förtingligande av barnens problem till att gälla olika egenskaper hos barnet. En förklaring till detta kan vara att yttringar av problem - symptom - blir mer påträngande då intervjupersonen utgår från en minnesbild av ett bestämt barn. En annan orsak kan vara en form av försvarsmekanism; genom att anse att det är barnet som har svårigheter eller att sådana finns i barnets hem läggs ansvaret inte på läraren/psykologen/teamet eller hos skolan/förskolan.

Ett annat vidare synsätt än det symptominriktade framkommer då personalgrupperna framför åsikter som att ett barns behov av stöd och stimulans är beroende av vem som bedömer, den situation barnet befinner sig i, dess totala belägenhet, krav och förväntningar som ställs på barnet, dess relation till vuxna eller barn. Vidare anser man att behov av stöd kan vara tidsbegränsat eller att det vore bättre att tala om barn med otillfredsställda behov. När försökspersonerna beskriver barnen på denna vidare nivå försöker de alltså se barnen i ett större sammanhang och se bakom symptomen. Detta synsätt finns mer hos skolpsykologer och förskoleteam än hos förskollärare och lågstadielärare. Här kan alltså den helhetssyn, som oftast de två tidigare

nämnda grupperna visar, vara en tillgång för lärarna, som här i större utsträckning ger uttryck för ett mer begränsat synsätt. Det finns alltså skillnader mellan beskrivningar på symptom/egenskapsnivå och beskrivningar på en vidare nivå där hänsyn tas till orsaker och sammanhang. Skillnader finns också mellan de olika personalgruppernas skildringar av barnen.

Olikheter i personalgruppernas beskrivningar av "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" och eventuella orsaker till dessa olikheter

Resultaten visar att det är bristande överensstämmelse mellan vilka barn i samma barngrupp som först i förskolan och senare på lågstadiet anses vara "barn med särskilda behov av stöd och stimulans", likaså mellan personalgruppernas beskrivningar av dessa barn. En blandning av flera orsaker kan finnas till denna dåliga överensstämmelse: personalgrupperna definierar begreppet olika, då de sannolikt har olika referensramar, ramor som i sin tur påverkas av olika traditioner och utbildningar samt olika arbetssätt och arbetssituationer på de båda stadierna. Barnen kan också ha förändrats eller visat olika beteenden i förskolan respektive på lågstadiet. Nedan ämnar jag mer utförligt behandla dessa tänkbara orsaker.

Olika definitioner av begreppet "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

Som ovan nämnts kan benämningen ge spelrum för olika tolkningar. Hade det varit precist definierat och avgränsat hade personalgruppernas bedömningar förmodligen haft större överensstämmelse. I studien visar det sig att förskollärarna har en vidare tolkning av begreppet än lågstadielärarna och skolpsykologerna på så sätt att de senare två grupperna angett färre barn med särskilda behov i den undersökta barngruppen än förskollärarna. Det verkar som skolpsykologer och lågstadielärare reserverat benämningen till barn med mer grava störningar och/eller med en mer komplex problembild. Lågstadielärarna har nämnt att 37% av barnen behövt någon form av extra stöd men att endast 15% av barnen givits benämningen "barn med särskilda behov".

Begreppet "barn med särskilda behov" kan ha föranlett personalgrupperna att projicera sina attityder, värderingar, känslor m m vid beskrivning av barnen. Beskrivningarna speglar sannolikt även personalgruppernas referensramar.

Olika referensramar beroende på skillnader i bl a tradition och utbildning

Att personalgrupperna definierar och beskriver barnen olika kan bero på att de har olika referensramar, påverkade av de olika traditioner förskolan respektive skolan har. Förskolan har betonat "barnets fria växt" och den sociala utvecklingen, medan skolan mer inriktat sig på kunskapsutvecklingen

(Stukát, 1966; Sjölund, 1969; Ljungblad, 1979). Dessa traditioner slår igenom i de båda stadiernas praktiska verksamhet trots att de övergripande målen har stora överensstämmelser och understryker barnets hela personlighetsutveckling.

I referensramarna ingår bl a påverkan från personernas utbildning. I förskollärarytbildningen ingår mer av t ex utvecklingspsykologi och barnobservationer än i lågstadielärarytbildningen, som innehåller bl a läs- och matematikmetodik vilket saknas i förskollärarnas utbildning.

Förskollärarna synes mer än lågstadielärarna se till barnens sociala utveckling, medan lågstadielärarna däremot oftare tycks observera de intellektuella bristerna. Kanske utgår lärarna vid sin bedömning av barnen också från olika idealbilder av förskole- respektive skolbarn. Det visar sig att förskollärarna t ex observerat fler barn med kontaktproblem än lågstadielärarna, medan dessa noterat fler barn med intellektuella brister än förskollärarna. Vidare framkommer att skattningar av barnens sociala utveckling differentierar mer mellan grupperna barn med och barn utan särskilda behov i förskollärarnas skattningar, men att variabler som berör kunskapsutveckling skiljer mellan dessa två grupper av barn i mindre omfattning. Lågstadielärarnas skattningar visar det omvända förhållandet, dvs variabler för intelligensutveckling differentierar mer mellan grupperna barn med och barn utan särskilda behov än variabler för social utveckling. Däremot framkommer att synpunkter på arbetsutvecklingen i såväl lågstadielärarnas som i förskollärarnas skattningar skiljer de ovan nämnda barngrupperna åt i samma utsträckning. Det skulle tyda på att både förskollärare och lågstadielärare är lika observanta på svårigheter som har att göra med koncentration, förmåga att motstå distraktion, uthållighet m m. Från inskolningsundersökningen (del I) kan man också se att lågstadielärarna lägger stor vikt vid vad som där benämns som "funktioner grundläggande för skolarbetet" (Läroplanen 1969, s 89) och kan jämföras med det som i del II kallas arbetsutveckling.

Den svaga korrelationen mellan variabler i de skattningsscheman som använts på respektive stadium liksom den låga prediktionsförmågan hos variabler i förskollärarnas skattningsschema till egenskaper i lågstadielärarnas bedömningsformulär kan också tyda på olika referensramar.

Faktoranalysen av de skattningsscheman som använts visar att lärarna i förskolan och skolan bedömer barnen efter vissa dimensioner som delvis är lika. Detta kan tolkas så att lärarnas referensramar till viss del också är lika. De olikheter som ändå finns kan bero på de krav som ställs på barnen genom att lärarna upplever sina respektive lärarroller olika. Så är t ex kravet på intellektuella prestationer mer uttalat i grundskolan än i förskolan liksom krav som gäller "funktioner grundläggande för skolarbetet". Barn

som inte kan uppfylla dessa krav kan i skolan uppfattas som "barn med särskilda behov". Några skolpsykologer i undersökningen ansåg att en del barns svårigheter i första klass och särskilt vid skolstarten berodde på överkrav från skolans håll.

I förskolan ställs också krav på barnet, bl a att ta egna initiativ, fungera ihop med andra barn och vara självständigt t ex gentemot kamrater. Lågstadielärarna betonar även självständighet men mer i bemärkelsen att kunna arbeta självständigt, oberoende av lärarens hjälp. Båda lärargrupperna har angett att många barn har "kontaktsvårigheter med vuxna". Det finns här en kvalitativ skillnad i lärargruppernas synsätt. Förskollärarna menar att barnen har behov av vuxenkontakt p g a emotionella behov eller att de inte vet hur man umgås med vuxna. Att tillfredsställa detta behov är i förskolan ett mål i sig. Lågstadielärarna å andra sidan anser att barnen behöver en vuxen persons hjälp känslomässigt eller på annat sätt för att klara av skolarbetet. Förskollärarna ser allmänt barnens svårigheter som problem för deras personlighetsutveckling medan lågstadielärarna ser dem som hinder för elevernas kunskapsutveckling.

Olikheter i personalgruppernas arbetssätt och arbetssituation

Olika arbetssätt kan också förklara en del av skillnaderna i gruppernas bedömning av vilka barn som är "barn med särskilda behov". I förskolan får barnen mer än på lågstadiet välja aktiviteter, kamrater och material, röra sig friare samt mer spontant uttrycka känslor (Anvill & Eriksson, 1974; Krook & William-Olsson, 1976). Detta gör att personalen troligtvis får se fler sidor av barnens personlighet än läraren på lågstadiet. Förskolläraren på daghem har dessutom barnen längre tid av dagen än lågstadieläraren och har ofta känt barnen under längre tid, kanske många år. Förskollärarna får mer kontakt med barnens föräldrar än sina kollegor på lågstadiet och vet kanske därför mer om barnens hemförhållanden. Förskollärarens tystnadsplikt kan också ha betydelse i detta fall. Lågstadielärarna hade inte en sådan vid tiden för intervjuundersökningen. Förskollärarnas större insyn i hemförhållandena kan förklara deras betoning av hemproblem som orsak till att vissa barn behöver extra stöd. Lågstadielärarna betonar inte denna typ av svårigheter i samma omfattning.

Skolpsykologer och förskoleteam har en annan arbetssituation än förskol- och lågstadielärare. De två senare grupperna kommer kanske dagligen i direktkontakt med barn som behöver särskilt stöd och stimulans. Det är de akuta problemen som måste prioriteras, och då främst störningar i grupp- eller klassrumsklimatet. Lärarna nämner t ex att de har vissa barn som genom sina utlevande beteenden påverkar hela barngruppen. Vid inskolningen vållade dessa förhållanden också problem i en del klasser. De barn som är inbundna ska-

par inte samma problem för lärarna. Då förskollärarna skattade barnen utifrån egenskaper inom området inbunden-utåtriktad differentierade inte dessa egenskaper mellan barn förskollärarna ansåg vara barn med och barn utan särskilda behov. Undantag var variabeln stillsam-livlig. Här anar man att lärarna först och främst måste ta itu med de "bråkiga" barnens problem även om de lägger märke till att också de inbundna barnen skulle behöva särskilt stöd, vilket lärarna tagit upp i intervjuundersökningen.

Lärarna har inte alltid tid att analysera de beteenden som blir till symptom, finna orsakerna till dem eller bilda sig en helhetsuppfattning av barnet och dess förhållanden även utanför skolan. Förskoleteam och skolpsykologer har inte den dagliga närbakkontakten med och ansvaret för en hel barngrupp och dess problem. De har större möjlighet att mer allsidigt analysera de fall de tar sig an. De olikheter som finns mellan å ena sidan skolpsykologers och förskoleteams och å andra sidan förskol- och lågstadielärares arbetssituationer speglas således sannolikt i deras syn på barnen.

Skiljaktigheter i synsätten kan också bero på variationer i tolerans. Så kan t ex skolpsykologer som oftare än lärarna arbetar med enbart problembarn ha vidare toleransgränser och som en följd därav endast benämna de riktigt svåra fallen för "barn med särskilda behov".

Skolpsykologerna och förskoleteamerna har tillfälle att se barnen i deras relation till lärarna och som följd därav kan de också ha nämnt att ett barns svårigheter beror på problem i relationen vuxna-barn. (Endast en lärare har påpekat att ett barns problem berodde på hennes beteende gentemot detta barn.) Däremot har lärare i de båda studierna, då de beskrivit förhållandet mellan förskola och lågstadium, nämnt att det ställs olika krav på barnen från personalens sida i de båda skolformerna och att detta kan skapa problem för vissa barn vid skolstarten.

Barnen kan ha visat olika beteenden i förskolan och på lågstadiet
Den dåliga överensstämmelsen mellan vilka barn som ansetts behöva extra stöd och stimulans på de båda stadierna kan förklaras med att barnen utvecklats och därmed förändrats, kanske genom stödåtgärder som satts in i förskolan. Barn i förskolan kan ha visat "problembeteenden" därför att förskolan inte kunnat ge lämplig hjälp eller stimulans. Då lågstadiet kanske senare lyckats med detta har också "problemen" försvunnit. Omvända förhållanden kan också ha funnits. Dessa förhållanden förklaras möjligen av den kompetensmodell som Bricker (1967) beskriver.

Enligt kompetensmodellen är beteendet ett resultat av interaktionen mellan de egenskaper och den kompetens som en individ redan har och andra personers förväntningar och/eller krav i en given situation. Om kraven eller förväntningarna är för höga kommer inte individen att kunna uppfylla dem på

ett sådant sätt som förväntas dvs på ett "normalt" och framgångsrikt sätt. Om skillnaderna mellan vad personen kan och vad som efterfrågas av denne är för stort kommer individen att reagera på ett inadekvat sätt eller inte alls. I klassrummet eller i förskolegruppen kanske barnet t ex svarar med antingen ett aggressivt beteende eller med ett passivt, beteenden som båda kan upplevas som avvikande. Om å andra sidan kraven och förväntningarna inte är lagom utmanande, meningsfulla eller stimulerande kommer barnet också att uppföra sig på ett sätt som likaledes kan ses som avvikande. Illustration till det senare förhållandet är att lågstadielärarna uppmärksammat de begåvade barnens svårigheter och ansett att dessa också behöver extra stimulans. Understimulering såväl som överstimulering, för låga likaväl som för höga krav kan alltså leda till utagerande eller undandragande beteenden, som kommer att uppfattas som "onormala". Om däremot skillnaden mellan barnets förmåga och kraven/förväntningarna är lagom stor, optimal, blir följden att barnet stimuleras till kunskap och utveckling. Skillnaden mellan krav och förmåga är dock inte den enda faktorn som påverkar barnens sätt att vara. Även intressen, värderingar och beteendekonsekvenser som barnet kan tänka sig är av betydelse. Kompetensmodellen kan således bidra till att förklara varför man i förskolan respektive på lågstadiet i så stor utsträckning betecknat olika barn som "barn med särskilda behov". Den kan också visa på vad som kan orsaka att förskollärarna har svårt att förutsäga vilka barn som kan tänkas få skolsvårigheter.

Både i förskolans och grundskolans officiella målsättning ingår att möta varje barn på det optimala sätt som kompetensmodellen förordar och bl a därför sätts olika åtgärder in.

Åtgärder

Att få tillträde till förskolan anses i sig vara en åtgärd för "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" (barnomsorgslagen SFS 1976:138). (Denna lag hade inte trätt i kraft då denna undersökning gjordes. Enligt förskollärarna i undersökningen fanns ändå 23% sådana barn i barngrupperna.) Socialstyrelsen (1979) anser inte att förskolan ska vara terapeutiskt behandlande. Detta verkar inkonsekvent med tanke på innehållet i barnomsorgslagen och den integration av handikappade barn som förordas i barnstugeutredningen.

De stödåtgärder som personalgrupperna beskrivit för barn som de upplevt svårigheter hos speglar de synsätt på barn de givit uttryck för. Så har förskollärarna mest beskrivit hjälp till barn med sociala och känslomässiga problem, medan lågstadielärarna tagit upp åtgärder för barn med intellektuella brister eller svårigheter som hindrat deras kunskapsutveckling. Lågstadielärarna ansåg i viss utsträckning att även duktiga barn kunde vara i behov av särskilt stöd och stimulans, men de har inte nämnt några speciella åtgärder för dessa

barn, kanske för att de barn som har inlärningssvårigheter prioriteras.

Båda lärargrupperna berättar om åtgärder för att avhjälpa specifika svårigheter hos enskilda barn, medan skolpsykologer och förskoleteam försöker arbeta mer utifrån en helhetssyn och se till barnets totala situation. Därför vill de också samarbeta med såväl skolpersonal och föräldrar som med institutioner utanför skolorna och åstadkomma positiva förändringar i barnens miljö. Dessa olika åsikter om vägar att lösa barnens problem kan kanske också ha varit en bidragande orsak till de problem som ibland funnits i samarbetet mellan team och förskollärare respektive skolpsykologer och lågstadielärare.

I förskolan har föräldrakontakter nästan alltid tagits då något barn fått svårigheter av något slag. Samarbetet med föräldrarna har dock inte alltid skett friktionsfritt. Enligt teamen och vissa psykologer känner lärarna sig osäkra inför föräldrakontakter och ibland har teamen på förskolan fått vara förmedlande länk mellan personal och föräldrar men även i kontakter med andra institutioner. Teamen ansåg att förskollärarna skulle behöva utbildning som underlättade deras kontakt med föräldrarna. Förskollärarna tog bl a upp att de ibland upplevde att föräldrarna hade en annan syn på barnet och andra krav på det än de hade. Dessa förhållanden skapade svårigheter då man tillsammans med föräldrarna ville planera åtgärder. Lärarna vågade inte heller ställa krav på föräldrarna.

Tillgången på personella och andra resurser styr de åtgärder som kan göras. Lågstadiet har mer än förskolan möjlighet att anlita experter. Grundskolan har speciallärare som är utbildade för att ta hand om barn med läs-, skriv- och matematiksvårigheter samt beteendeproblem. (Att dessa resurser finns kanske i sin tur har inverkat på hur lågstadielärarna definierat "barn med särskilda behov".) I denna undersökning har dock inget barn med beteendeproblem gått i observationsklinik eller observationsklass. De har i stället fått särskilt stöd på annat sätt t ex i läsklinik. Det är främst läs- och skrivsvårigheter som krävt speciallärarnas insatser. Detta visar den prioritering av kunskapsutvecklingen som görs i skolan. Ibland kan kunskapsutvecklande aktiviteter komma i konflikt med personlighetsutvecklande. Skolan ska ge barnen kunskaper, men det är bl a hur detta sker som kan ha positiv eller negativ inverkan på barnens personlighetsutveckling. Det skulle inte behöva vara en konflikt mellan de ovan nämnda personlighetsinriktade och kunskapsinriktade verksamheterna, om arbetssättet både i skolan och i förskolan anpassades så att t ex barnens egna initiativ, kreativitet, fantasi och nyfikenhet togs tillvara vid förvärvandet av kunskaper. Skedde detta skulle undervisningen upplevas meningsfull av barnen och läraren skulle kanske slippa en del av de disciplinåtgärder som nu förekommer. Det skulle kanske också bli något färre "barn med särskilda behov".

I förskolan har lärarna beskrivit åtgärder för barn med emotionella och sociala problem som delvis kan bero på att barnen i förskolan inte får den optimala stimulans de behöver för att utvecklas intellektuellt. Förskollärarna ger få exempel på åtgärder för att stimulera barn de anser har intellektuella svårigheter. Flera lärare pekar också på att förskolan saknar material för denna typ av stöd och stimulans och att de "är rädda för att gå in på skolans område" och t ex "lära ut fel" då det gäller matematik-, läs- och skrivinläring, bl a för att de saknade metodiska kunskaper för denna inläring.

Samtliga tillfrågade personalkategorier ansåg att både förskollärare och lågstadielärare behövde mer utbildning för att kunna ge det extra stöd och den stimulans de menade att så många barn behövde och för att kunna integrera handikappade barn.

Det största hindret för att kunna ge särskilt stöd och stimulans såg personalgrupperna i det stora barnantalet i klasserna/barngrupperna. Ett annat problem var de svårigheter man ofta upplevde i samarbetet med föräldrarna. För att stödja barn vid övergången från förskola till lågstadium föreslogs att personal inom respektive skolform skulle få ökade kunskaper om varandras stadier. Vidare föreslogs intensivare samverkan mellan barn, lärare och annan personal samt föräldrar. Lärarnas olika synsätt på barn kan vara en försvårande faktor vid samverkan, liksom de ibland felaktiga föreställningar man har om varandras stadier och om de krav som ställs på barnen i de olika miljöerna. Det visade sig, vilket tidigare omtalats, att förskollärarna hade svårt att förutsäga vilka barn som kunde få problem i skolan. I många lärarsvar framskymtar misstro mot den andra skolformen, en misstro som kan bli en barriär som försvårar samverkan. Flera förskollärare ville inte ge information om enskilda barns svårigheter till lågstadiet.

De åtgärder som tagits upp här är sådana som kan göras inom förskolans och skolans ramar och som personalgrupperna till övervägande del också föreslagit. Teamen och några psykologer har även nämnt förebyggande åtgärder. Många av de svårigheter som barn har eller får i förskolan eller skolan beror på förhållanden ute i samhället. Det kan för en del barn t ex bli något av en kulturkollision vid förskole- eller skolstarten mellan barnets tidigare miljö och den nya. Snart går så gott som alla sexåringar i någon form av förskola och alla skolpliktiga måste gå i skola. Ett minimikrav inför detta faktum borde vara att dessa miljöer inte skapar "barn med särskilda behov". De officiella målen, vilka man bör sträva mot, är ju i stället att i jämlikhetens namn försöka kompensera sådana brister som har sin grund i barnens tidigare uppväxt, men inte öka svårigheterna för dessa barn.

Det som kan göras inom skolan ska göras, men effekterna av skolans åtgär-

der blir marginella om inte förändringar också sker i samhället utanför förskolans och skolans domäner. Här måste det ekologiska synsättet eller helhetssynen få praktiska konsekvenser och inte bara stanna vid honnörsord.

Hela den viktiga frågan om samhällsstrukturens inverkan på barnens och lärarnas skolebeteende har inte behandlats i våra studier. Dessa problem kräver mer omfattande forskningsinsatser.

5. Slutsatser och rekommendationer

Nedanstående slutsatser och rekommendationer kan göras utifrån de två undersökningarna. Olikheter i personalgruppernas syn på "barn med särskilda behov" kan ge problem vid övergången förskola-lågstadium. Då man eftersträvar kontinuitet vid denna är det viktigt att åstadkomma en samsyn på barn, inte minst på barn som behöver särskilt stöd i sin utveckling. Samsynen måste ha som utgångspunkt ett ekologiskt betraktelsesätt, en helhetssyn. Ett gemensamt synsätt kan kanske växa fram genom att man påverkar de faktorer som ligger bakom de olikheter i synsätten som undersökningen visat. Så krävs t ex att förskollärare och lågstadielärare får en delvis gemensam utbildning. I lärarutbildningsberedningen (SOU 1978:86) föreslås en påbyggnadskurs för förskol- och lågstadielärare som möjliggör att de kan vara verksamma på de båda stadierna. Vidare krävs mer utbildning om barn med olika handikapp för att lärarna i större utsträckning än nu, utan hjälp av experter, ska kunna klara av de problem som kan uppstå i barngrupperna eller i klasserna. Den ökade integreringen av barn med olika svårigheter kräver också detta.

Förskolans och grundskolans arbetssätt, metoder och innehåll bör närma sig varandra. Arbetssättet på lågstadiet bör ändras så att det mer än nu utgår från barnens erfarenheter (bl a från förskolan) och ibland olika mognadsnivåer samt tillåter barnen att ta egna initiativ och arbeta mera självständigt, med mindre styrning av läraren. En sådan förändring skulle kunna leda till att färre barn fick inskolningssvårigheter eller blev "barn med särskilda behov". Det skulle då också ha som följd att ett mindre antal barn behövde ständig kontakt med en vuxen, ett behov som många lågstadielärare tagit upp. Lärarna skulle därigenom få mer tid till de barn som verkligen behövde deras stöd.

Förskolan bör öka stimuleringen av barns intellektuella utveckling. Denna stimulering har stor betydelse, inte minst för barn från understimulerande miljöer. Barnstugeutredningen (SOU 1972:27) påpekar att begreppsutvecklingen kommit i bakgrunden och att en mer medveten pedagogik kan stödja denna utveck-

ling. Köhler (SOU 1975:33) efterlyser ett pedagogiskt program för förskolan. Här krävs dock mer utbildning av förskollärarna. Om förskollärarna fick utbildning i t ex läs-, skriv- och matematikmetodik skulle de på ett bättre sätt än nu och utan rädsla för att "lära ut fel" kunna möta och stimulera barnens intresse för läsning, skrivning och matematik. Detta måste dock ske utifrån barnens mognad. Viktigast är dock att stimulera och utveckla barnens språk- och talförmåga, som är av ytterligt stor betydelse för senare läsinlärning (Lindell, 1980; Malmquist, 1977). Skolan å sin sida kanske måste dämpa kraven på en del elever när det gäller vissa färdigheter så att inte ideliga misslyckanden skadar barnens självförtroende eller skapar ångest eller ovilja mot att söka kunskaper, vilket kan ha bittra följder för den fortsatta skolgången. Det viktigaste är ju att barnen har kvar sin vilja att lära. Samverkan mellan förskola och grundskola måste utökas och fördjupas. Samverkan bör gälla såväl personal som barn och föräldrar i de två skolformerna. "Målet bör vara att övergången från förskola till skola blir så mjuk att barnen upplever verksamheten i de båda skolformerna som kontinuerlig." (Läroplanen 1980, s 26) Inskolningssvårigheterna skulle då minska. Det är inte nog att förskolebarnen några gånger före skolstarten besöker skolan. Helst borde en stadielös integration komma till stånd vilket bl a föreslås i Arbetsplan för förskolan (socialstyrelsen, del I, 1975). De bästa "primary schools" i England kunde stå som modell.

Speciallärare, kuratorer och psykologer skulle verka över stadiegränserna och samma regler för tystnadsplikt borde gälla, inte bara mellan stadierna utan också mellan olika personalgrupper på samma stadium. Samarbete mellan olika personalgrupper skulle kunna leda till att barn och deras problem fick en allsidig belysning och hindra godtyckliga bedömningar från enstaka personer. Det är också ett stöd för enskilda lärare att ingå i ett lagarbete med andra lärare och även annan personal inte minst då det gäller "barn med särskilda behov" och åtgärder för dessa.

Enligt förskollärarna har vart fjärde barn och enligt lågstadielärarna drygt vart tredje barn haft svårigheter av något slag. Detta är höga värden. Även om dessa uppgifter är relativa är det allvarligt nog att lärarna upplever att så många barn har problem. Det pekar på att lärarnas arbetssituation är svår. Förändringar i denna skulle delvis kunna "minska" antalet "barn med särskilda behov". Personalgrupperna pekar själva på sådana förändringar. Förskollärarna önskar färre barn per vuxen. "En ökad personaltäthet och/eller ett minskat barnantal kan vara medel för att verksamheten ska kunna tillgodoses barnens behov och ge personalen möjligheter till en bra arbetsinsats" (Socialstyrelsen anser om förskolan, 1978:2, s 26). Samma önskan har i många sammanhang framförts av skolpersonal. Cederblad & Höök (1978) har i en väl

kontrollerad experimentell studie omfattande 10 daghemsgrupper visat att beteendeproblem hos barn i dessa grupper minskade då personaltätheten ökades från en vuxen per fem barn till en vuxen per tre barn.

I skolan kan den fria resursanvändningen göra att åtgärder sätts in där de bäst behövs. Förskoleteam och skolpsykologer önskar ha färre barngrupper för att kunna arbeta mer förebyggande och utöka samarbetet med framför allt lärarna. Samarbetet med föräldrarna bör intensifieras liksom samarbetet med institutioner utanför förskola och grundskola. Endast genom ett fungerande sådant samarbete kan en helhetssyn på barn och åtgärder för dem åstadkommas.

Detta är några åtgärder, som detta arbete aktualiserat, och som kan vidtas i förskola och grundskola för att minska antalet barn som behöver särskilt stöd. Då de flesta barns svårigheter ytterst beror på förhållanden i samhället bör ett arbete för barn med behov av särskilt stöd också inbegripa förbättringar i samhället. En gynnsam uppväxtmiljö för alla barn måste skapas. Attityder till handikapp, svårigheter, problem m m bör förändras så att ingen stämplas av att vara "annorlunda". Om alla människor vågade tala mer öppet och avdramatiserat om problem, svårigheter och handikapp skulle rädslan för stämpling inte behöva förekomma. Denna rädsla kan ju många gånger hindra att åtgärder sätts in i rätt tid.

Summary

This book contains an account of two investigations made in connection with the project entitled "Co-operation between pre-school and primary school". The main aim of the project was to examine measures that might promote a sense of continuity for children when they switch from pre-school to primary school, a continuity which is recommended in official documents concerning both pre-school and primary schools. The work of the project was carried out in the framework of the research programme commissioned by the National Board of Education in Sweden. In both investigations, interviews have been used. These interviews have been submitted to qualitative analysis, which was then supplemented by ratings, among other things.

PART I

The aim of the first study, "Introduction to school of children who had participated in co-operation between pre-school and primary school", was to find out the answers to the following questions:

1. What do primary school teachers think of the introductory period (a period about four weeks when the pupils have a special schedule)? What do they consider to be characteristic of children who find it difficult and easy respectively to adjust to school life?
2. In the opinion of teachers, has adjustment to school for children who participated in the experiment in co-operation between pre-school and primary school (abbreviated FÖL in the text) been different from the adjustment shown by children who did not take part in the experiment? Were classes containing many FÖL children different from classes containing only a few FÖL children?
3. What significance do primary school teachers consider general pre-school will have for adjustment to school and for instruction given at primary school?

The investigation included all the primary teachers who, in their class, had five or more children who had participated in the FÖL project plus other children during the autumn term of 1974 and the autumn term of 1975. Non-par-

ticipants in the experiment constituted a comparative group. There were 42 teachers in all, 341 FÖL children and 549 non-FÖL children. The degree of difficulty in adjusting to school was rated by the teachers.

Results

What do primary school teachers think of the introductory period?

Teachers mention the social contacts, the observational, diagnostic and proficiency aspects of adjustment to school and the development of functions essential to school work, among them, listening, carrying out instructions, sitting still, putting up one's hand; in short following the rules and routines of school life. Three-quarters of the teachers emphasize these functions, as many emphasize the social contacts whereas only a quarter mention the diagnostic and proficiency aspect.

When teachers describe what they mean by easy or difficult adjustment to school of individual pupils and classes, the functions essential to schoolwork predominate.

According to primary teachers, has adjustment to school by FÖL children been different from adjustment by non-FÖL children? Were classes containing many FÖL children different from classes containing only a few?

Teachers' ratings of the children's adjustment show trends (several of which are significant) indicating that FÖL children found it easier to adjust than the others. Another trend is that girls settled in more easily than boys, and that children from part-time pre-school groups found it easier to adjust than children who had attended day-care centres full-time.

By the term easy adjustment, teachers mean that the children found it easy to adjust to keeping agreements and rules, following instructions, listening, getting on well with their classmates, sitting still, putting up their hands, etc. Proportionately more FÖL children than non-FÖL children found it "very easy to settle down at school". No teacher noted that a FÖL child had been afraid of going to school or of the different situations arising there, such as wanting to stay away from school or wanting mother to come along too. This was not the case for non-FÖL children.

A quarter of the teachers considered that FÖL children differed in a positive way from the non-FÖL children. Teachers stated that FÖL children had a good group spirit, knew how to behave in school, worked independently, understood instructions easily or were competent. Only one teacher thought that FÖL children differed from the others in a negative way.

There is a trend that a fairly high number of FÖL children in the class made the period of adjustment easier. Perhaps this is to be explained by

these children being more accustomed to the school and their greater familiarity with it, with the premises, the staff and working methods, so that they found it easy to settle in and their behaviour may have influenced that of non-FÖL children. This influence may have been more far-reaching the more FÖL-children there were in the class.

The conclusion that FÖL children were easier to accustom to school life cannot be drawn without reservation since the groups were not, for example, randomly selected or matched with each other. There may also have been other sources of error.

What importance do primary school teachers consider general pre-school will have for adjustment to school life and for instruction given at primary school?

Teachers stated that the introduction of general pre-school might have the following importance for adaptation to school life:

- . Children will receive general preparation for school by means of social training, basic concept formation, and the practical and motor skills that pre-school gives.
- . Children will have skills in common when starting school and be at approximately the same stage as regards knowledge and maturity.
- . The period of adjustment could then be shortened or done away with altogether.
- . Children who are likely to have difficulties at school may be more easily observed and possible measures taken on their behalf at pre-school. The primary school can then be informed in advance about them so that appropriate help and support can be given right from the start of school.

Furthermore, teachers thought that the introduction of pre-school for all would require:

- . Closer collaboration between the different levels, e.g. in the form of courses of study in common for pre-school and primary staff.
- . More information exchange between the two levels about ways of working, methods, content, etc.
- . An adjustment between the two levels. (Most primary teachers propose that the pre-school should adjust to the primary school; only a few think that adaptation should be made in the opposite direction or on both sides.)
- . A different curriculum for primary school.
- . Some kind of a syllabus for pre-school.

PART II

The second study, entitled "Children in special need of support and stimulation", has the following principal aims:

- . to investigate what pre-school teachers, primary school teachers, pre-

school teams (a psychologist and a welfare officer) and school psychologists mean by "children in special need of support and stimulation";

- . to find out which particular children in one and the same group of pupils were considered by pre-school teachers, primary teachers and school psychologists to be "children with special needs" and how these groups of staff describe such children;
- . to find out what measures had been taken at pre-school and at compulsory school on behalf of such children in the groups of children studied.

Another aim of the study is to give an account of the way in which pre-school teachers, pre-school teams of staff and school psychologists look upon their working conditions and the opportunities available to them of giving special support and stimulation and, further, the importance they attach to collaboration between pre-school and primary school in this connection.

Included in the investigation are all the children who took part in the co-operation experiment pre-school-primary school during the school year 1974-75 (306 children) and who attended the first form in primary school the following year. Also participating were the 23 teachers whom the children had had at pre-school and the six pre-school teams working in the relevant children's groups. The pupils' primary school teachers - 80 in number - and the school psychologists - 19 in number - also took part.

Results

What do the different groups of staff mean by the term "children in special need of support and stimulation"?

In describing what they mean by "children in special need of support and stimulation", pre-school teachers, primary teachers and school psychologists list different types of difficulties characteristic of these children. Problems were sometimes described as behaviour, sometimes as characteristics, and sometimes as causes of problems.

- . Affective difficulties and difficulties arising from conditions at home were often mentioned to approximately the same extent by the three groups of staff.
- . Speech and language difficulties, physical handicaps and contact problems with other children were brought up by proportionally more pre-school teachers than primary teachers and school psychologists.
- . More primary teachers than pre-school teachers and school psychologists emphasized intellectual difficulties. Such difficulties predominate among those mentioned by primary teachers.
- . Primary teachers more than pre-school teachers also took up the problems of children in their contacts with adults. Primary teachers most frequently describe children who have an unusually great need of adult contact in order to cope with their school work.

The views of the pre-school teams differ from those of the other staff. The

teams point out that it is necessary to have an overall view of "children with special needs", in which children's total situation is taken into consideration. Only to a limited extent did the teams take up individual difficulties. The pre-school teams were the only ones to point out the relativity of the concept, e.g. that different people may look upon it in different ways.

A few of those interviewed considered that all the children were in fact "children with special needs".

Descriptions by groups of staff of "children in special need of support and stimulation" and the number of children with such needs in the relevant groups of pupils

- In the opinion of pre-school teachers, children with affective problems predominate. The next largest group includes those with contact problems and then those with difficult home backgrounds.
- Primary teachers and school psychologists more often mention children with intellectual problems, then come children with motivational problems, in the opinion of primary teachers, and those with affective problems, in the view of school psychologists.
- Primary teachers and school psychologists mention children with problems caused by conditions at home much less frequently than pre-school teachers.
- Physical handicaps occurred to a very slight extent according to the various groups of staff.

(The pre-school teams have not given an opinion about individual children since they thought that they knew the children in the group studied insufficiently well.)

Agreement between pre-school teachers' and primary teachers' assessments of which children are those "with special needs" in the group studied is poor. Pre-school teachers considered that 23% of the pupils were "children with special needs" and primary teachers that 15% were in that category whereas only 7% were classified in this way by both pre-school and primary school teachers. There is also poor agreement between the different teachers' opinions about which children have difficulties of a particular kind. Pre-school teachers' predictions about which children might have trouble at school did not tally very well in a comparison of these predictions with the children whom the primary school teachers stated were children with difficulties.

Affective problems, difficulty in contacts with other children and problems caused by conditions at home are the problems which most often "disappeared" or were not observed as difficulties when children started school proper. Intellectual problems predominate among those that were "not found" or not observed at pre-school but "appeared" at school.

The poor correspondence between pre-school teachers' and primary teachers' assessments of children may be due to their definitions of "children with special needs" being different, since the phrase is open to wide interpretation. In interpreting what is meant by it, the staff groups, varying terms of reference may have been important, for example. Such differences may be due to differences, e.g. in their training and the aims of their work with children and in their experience of the teaching role. Different ways of working and different demands at the two levels may also make the child behave in a different way at pre-school and at primary school. The children may also have changed.

Differences in assessment also emerge when the different teachers assess the children.

Ratings of children at pre-school

Pre-school teachers rated the children following a model which was considered to measure the child's degree of adaptation to the school situation in relation to classmates, teacher and tasks. Also the child's motor development and development in knowledge were included. A factor analysis was made and revealed the assessment dimensions, working development, knowledge, social and emotional development, motor development and the dimension reserved-extrovert.

An analysis of how the variables in these dimensions distinguished between "children with special needs" and those without revealed that variables within the dimensions working development and social and emotional development distinguished most clearly between the two groups. Knowledge and motor development differentiated less between groups and the dimension reserved-extrovert least.

Ratings of children at school

At primary school the children were rated with the aid of a model that measured the child's degree of working and emotional development, intellectual development, and social development. In a check factor analysis, these factors were also confirmed. The variables in the two factors working and emotional development and also intellectual development differentiated most between the groups "children with special needs" and the others. Most of the variables in the factor social development did not distinguish between groups to the same extent as variables in the other two factors.

Comparison between assessments made by pre-school teachers and primary school teachers

A comparison of the ratings made by the two groups of teachers was carried out by means of a stepwise regression analysis. The predictability from

the variables in the pre-school teachers' assessment model of variables to the primary school teachers' model was very low. The individual correlations were also low as was the relation between variables with the same content in the rating models of the two groups of teachers.

Children's results in the test during the introductory period

An analysis of variance was made of the results of this test for those groups that pre-school teachers, primary school teachers and school psychologists considered to be children with problems of one kind or another and those without. There were significant differences between these two groups of children for all three staff groups. These differences are smaller for pre-school teachers than for primary teachers and school psychologists which may indicate that the latter two groups are more accustomed to assessing pupils or that they emphasize more heavily intellectual skills.

Measures at pre-school and primary school for children in the relevant groups

All the children considered to be "children in special need of support and stimulation" were given support by the regular staff at pre-school and primary school. Measures were adopted in accordance with the difficulties the teacher thought that the children had. The teachers most frequently described measures directed at individuals. At pre-school teachers also told how the whole group of children was used in order to solve, for example, a problem of getting on with one's classmates, and to stimulate language development in immigrant children, among others. Primary teachers described only to a small extent attempts to solve the problem of getting on with classmates and none of them mentioned using the whole group to give help and support.

The major difference between measures at pre-school and at primary school is that at primary school there are established routines for this, and extra staff are more readily available than at pre-school. The extra staff resources at primary school are used mostly for remedial teaching, usually in special groups, of children who have difficulty in reading and writing. 21% of the children had received teaching of this kind from remedial teachers or immigrant teachers. At pre-school special staff (a pre-school team, a doctor, and staff employed at the child and youth mental welfare office) had been consulted for about 10 children. Attempts were made, however, to try and solve the problems in the child's natural environment with the aid of the regular staff at pre-school and almost invariably after contacting the child's parents. Sometimes the pre-school teachers felt at a loss and powerless to help when faced with some children's difficulties,

difficulties of such a kind as were discussed at a staff meeting on pupil welfare.

Primary teachers described much more often than pre-school teachers measures taken to stimulate, encourage and help children who they thought had intellectual difficulties for different reasons. Pre-school teachers more often than their colleagues mentioned trying to help and support children who had difficulty in making friends, especially lonely, shy children who were unsure of themselves.

Both groups of teachers felt that many children needed more contact with adults and tried to provide this both physically and psychologically. Primary teachers thought that many children constantly needed an adult by their side in order to be able to cope with their schoolwork.

Opinions of the staff groups about their working conditions

Pre-school teachers felt that working with children was a positive experience when relations between the children were good and vice versa if relations were bad. The social environment in which the pre-school was situated influenced the atmosphere in the groups of children. Two thirds of the pre-school teachers considered they had "good" groups.

All the pre-school teachers except one who had been trained in Denmark, thought that they had had too little information about children with special needs in their basic training. Several teachers expressed a wish not only for further training in the form of crash courses to do with different kinds of handicap and measures to rectify them, but also further education in the subjects psychology and education and the opportunity to gain practical experience in special pre-schools. In-service training on immigrant children's problems was also suggested. The pre-school teams also considered that staff in the children's groups needed special training. They thought that by this means the pre-school staff would have a better chance of solving problems which might arise in the groups without having to call in experts.

Pre-school teachers in many cases wanted to have more knowledge about individual children and about their home background in order to understand them better. Collaboration with parents was not always easy. There were special difficulties for example in dealing with parents of immigrant children and the teachers felt that the pre-school and the home had different norms for upbringing. Pre-school teachers attempted to be as tactful and diplomatic as possible in their dealings with parents in order to maintain good relations with them. The pre-school teams sometimes helped the teachers in collaborating with parents but also in some cases when problems arose in the groups or among the staff of the pre-school. Some pre-school teachers were satisfied with the help given by the team, others were not.

Almost all the pre-school teachers wanted more staff resources in order to be able to give the extra support many children needed and to prevent difficulties at school. Some teachers wanted a smaller number of children in each group rather than an increase of staff, as they thought that some children would find it difficult to have too many adults to cope with.

Some teachers thought that they needed more material to be able to stimulate linguistic development and for teaching immigrant children Swedish.

All the pre-school teachers thought that collaboration between pre-school and primary school might prevent difficulties at school. They mentioned most frequently the fact that pre-school children were allowed to visit the primary school. Several teachers brought up the question of collaboration between both adults and children at the two levels and thought that the procedure would be simplified if the two schools were located in the same building, shared premises to some extent, or constituted a single level. The approach to work and working methods should also be made more similar.

Many pre-school teachers thought that children can be prepared for school by means of various activities. Besides visits to the primary school, they mentioned the exercises that are a natural part of pre-school activities but also those that they considered school activities proper, such as learning to sit still, listening, carrying out a particular task, putting up one's hand and working with reading, writing and arithmetic exercises.

As regards information from pre-school being passed on to primary school, almost all pre-school teachers considered that the primary school teacher ought to form his/her own opinion of the children and only if need be get in touch with the pre-school teacher later on. In this way prejudice could be avoided. However, even before the child starts school, the primary teacher should be informed about any special problems the child has, such as extreme fear, insecurity or shyness and also about hearing or sight defects, so that these children can be treated in the right way.

Working conditions of the pre-school teams and school psychologists

Both pre-school teams and school psychologists tried to work through the staff at the respective levels and wanted to build up a natural method of co-operation to be able to give help and support to groups of children as well as to individuals. Instead of concentrating on limited problems, the experts wanted to look at the child's total situation, e.g. the relationship child-parent-classmates-staff and also collaborate with institutions outside the two types of school. They considered that their working conditions in many ways obstructed such an approach.

Both pre-school teams and school psychologists thought that they had far too many groups/classes to give support to and they were therefore forced to take care of the most acute cases or situations instead of working with preventive measures and from an overall standpoint. Collaboration across boundaries between the two types of school was thought to be important particularly in cases of "children with special needs" but there was not much of it since other tasks had to be given priority. The school psychologists, however, tried as far as possible to be present when the children started school and they stressed the importance of a gradual start at school and that security was more important here than the actual teaching.

Referenser

- Aldén, B. Uppföljning i åk 1 av ett strukturerat och målinriktat förskoleprogram. Förskoleprojektet 3. Lärarhögskolan i Göteborg, 1973.
- Amcoff, S. FoU inom specialundervisningen. Samspecprojektet ur Pedagogisk forskning. Uppsala, Nr 8, 1977.
- Andersson, B.-E. Familjestöd och utveckling - forskningspromemoria FAST-projektet 1. Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Rapport nr 5, 1977.
- Andersson, B., Arnman, G. & Jönsson, I. Social segregation i grundskolan. Sociologiska institutionen, Lunds universitet, 1975.
- Andersson, B., Arnman, G. & Jönsson, I. Den nödvändiga särbehandlingen, en studie av segregerade skolmiljöer. Sociologiska institutionen, Lunds universitet, 1980.
- Ankarstrand-Lindström, G. Observationsstudie av samverkan i förskola och på lågstadiet. Arbetsrapport. Pedagogisk-psykologiska institutionen Malmö, Lunds universitet, 1977.
- Annerblom, M.-L. Könsroller i daghemsmiljö. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 306, 1976.
- Anvill, G. & Eriksson, S. Förskola-lågstadium i samverkan. En jämförande studie av arbetsformen. FLIS-projektet. Länskolnämnden i Västmanlands län. Rapport nr 33, 1974.
- Arbnor, I. Vetenskapsteoretiska bilder. Lund: LiberLäromedel, 1976.
- Arfwedsson, G. Lärare om skolan. Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Rapport nr 7, 1977.
- Arfwedsson, G., Goldstein, M. & Lundman, L. Skolan och lärarna. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, 1979.
- Averch, H.A. How effective is schooling? A critical review of research. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publ., 1974.
- Bach, H. The scope and structure of special pedagogics (remedial pedagogics). Education, 1976, 12, 31-38.
- Bandura, A. Principles of behavior modification. London: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- Banks, O. The sociology of education. London: Batsford, 1976.
- Becker, H.S. Outsiders: Studies in sociology of deviance. New York: Free Press, 1963.
- Beckne, R. Skolans arbetsmiljö. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1974.

- Berner, B., Callewaert, S. & Silberbrandt, H. (Red.) Skola, ideologi och samhälle. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1977.
- Bernstein, B. Class, codes and control. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Bloom, B.S. Stability and change in human characteristics. New York: Wiley, 1964.
- Boalt, G. & Husén, T. Skolans sociologi. (4:e uppl.) Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1970.
- Bower, E.M. Early identification of emotionally handicapped children in school. Springfield, Illinois: Thomas, 1960.
- Bredänge, G. & Odhagen, T. Didaktisk processanalys. Ett studium av lärar- och elevbeteenden i klassrumssituationen. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet. DPA-projektet 2, 1972.
- Bricker, W.A. Competence as a key factor in children's deviant behavior. Mind over Matter. Vol. 12. Nashville: Tennessee Department of Mental Health, 1967.
- Bring, S. Bäckby FLM-skola. Ett försök med samverkan förskola-grundskola. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 1974.
- Bring, S. Barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 1978.
- Bronfenbrenner, U. Två barndomsvärldar. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1970.
- Bronfenbrenner, U. Is early intervention effective? Teacher College Record, 1974, 76 (2), 279-303.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. J. educ. Psychol., 1970, 61, 365-374.
- Bruner, J.S. På väg mot en undervisningsteori. Lund: Gleerup, 1971.
- Brusling, C. Förhållandet mellan förskola och grundskola med särskild hänsyn till "barn med behov av särskilt stöd". En granskning och jämförelse av officiella dokument. Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, 1980.
- Bättre barnmiljö. Föreningen Sveriges socialchefer. Stockholm, 1977.
- Börjeson, B., Nestius, H., Jonsson, G. & Tengvald, K. Den nya underklassen. Stockholm: Prisma, 1972.
- Callewaert, S. & Nilsson, B.-A. Samhället-skolan och skolans inre arbete. Sociologiska institutionen, Lunds universitet. Rapport nr 2, 1974.
- Carlberg, M., Guvå, G. & Teurnell, L. Att arbeta som förskollärare. Kvinnovetenskaplig tidskrift, 1980. 1(3), 18-28.
- Cederbladh, M. & Höök, B. Daghemsvård för 3-åringar. Laboratoriet för klinisk stressforskning, Karolinska institutet, Stockholm, Nr 78, 1978.
- Christensson, G. Identifiering av emotionella beteendestörningar i förskolan. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. APPU-rapport nr 13, 1975.
- Christie, N. Om skolan inte fanns. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1972.
- Cohen, A.K. Avvikande beteende. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1973.
- Coleman, J.S. et al. Equality of Educational Opportunity, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.
- Coleman Report. What is meant by "an equal educational opportunity"? Oxford

Rev., 1975, 1(1), 27-28.

- Craig, P.A., Kaskowitz, D.H. m fl. Studies of handicapped students. SRI International Educational policy research center. Research report EPRC 4537-11, 1978. Office of the Assistant Secretary for Education, Department of Health, Education and Welfare. Washington D.C. 20202.
- Cruickshank, W.M. & Johnson, G.O. Education of exceptional children and youth. (3rd ed.) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1975.
- Dvoretzky, S. Perception och perceptionsstörningar. Stockholm: Stegeland, 1977.
- Egidius, H. Skolpsykologi och elevvård. (Pedagogisk orientering och debatt, Nr 33) Lund: Uniskol, 1970.
- Ekholm, M. Social utveckling i skolan. Göteborg: Almqvist & Wiksell, 1976.
- Ekholm, M. & Wernersson, I. Arbetsmönster och lärar-elev-interaktion i grundskolan. Några empiriska resultat. SOS-projektet 20. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet. Rapport nr 138, 1976.
- Ekholm, M. & Wernersson, I. Kompetensupplevelse och attityder till avvikare. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1977.
- Eklöf, A. & Larsson, I. Barnomsorgslagens paragraf 6 - några konsekvenser för lärarutbildning och fortbildning. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1979.
- Ekstam, K. Integration av barn med behov av särskilt stöd och stimulans. Lund: Interskol, 1977.
- Emanuelsson, I. Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm, 1974.
- Emanuelsson, I. Utbildning för anpassade. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977.
- Erasmie, T. Pedagogik för besuttna. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977.
- Eysenck, H.J. The structure and measurement of intelligence. New York: Springer-Verlag, 1979.
- Fatum, P. & Hviid, J. Handikapplära. Stockholm: Prisma, 1971.
- Fjellander, G., Borgfors, N. & Håkansson, B. Om situationen i åk 1 lå 1979/80. Malmö skolor, Socialmedicinska avd och Byrå U 3, 1980. (Stencil)
- Freinet, C. För folkets skola. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1975.
- Freire, P. Pedagogik för förtryckta. Göteborg: Gummesson, 1973.
- Ginsburg, H. The myth of the deprived child. New Jersey: Prentice-Hall, 1972.
- Gjessing, H.-J. En studie av lesemodenheten ved skolegangens begynnelse. Avhandlinger fra Universitetets Pedagogiske Forskningsinstitut, 12. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A.S., 1958.
- Gran, B. (Red.) Växa i förskolan - uppslag för utveckling. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget/Liber, 1974.
- Gran, B. Samverkan förskola-lågstadium (FÖL): Bakgrundsbeskrivning. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 297, 1976.
- Gran, B. Förskolans och lågstadiets samverkan med föräldrar: En studie inom ramen för projektet "Samverkan förskola-lågstadium" (FÖL). Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 315, 1977.
- Gran, B. Innehåll och metoder i förskolans verksamhet - "Växa i förskolan". Analys av material och verksamhetsformer inom projektet "Förskola-lågstadium i samverkan" (FÖL). Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lä-

- rarhögskolan), Nr 338, 1978.
- Gran, B. Former för samverkan mellan förskola och lågstadium. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 375, 1979.
- Gustafsson, B. Att arbeta med självuppfattning. Vetenskapsteoretiska förutsättningar, problemteori och forskningsmodell. SIS-projektet III. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Mölndal. Rapport nr 64, 1975.
- Gustafsson, B. Svagprestation och skolans praktik på lågstadiet. Pedagogisk forskning. Uppsala, Nr 4, 1976, 61-71.
- Gustafsson, B. & Stigebrandt, E. Vad kännetecknar undervisning i hjälpklass och vanlig klass? Licentiatavhandling från pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1972.
- Gustafsson, B. & Stigebrandt, E. Funderingar kring begreppet självuppfattning. SIS-projektet I. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg. Uppsats nr 16, 1973.
- Halldén, S. Nyfikenhetens redskap: En bok om kritiskt tänkande inom vetenskapen och utanför. Lund: Studentlitteratur, 1980.
- Hansson, C. & Hanson, G. Lanternan. Totalintegrerad förskola/lågstadium för barn mellan 5-9 år. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1979.
- Hargreaves, D.M. Deviance in classrooms. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Hellström, A. Förslag till studiehäfte om samverkan i barnomsorgen. Stockholm: Socialstyrelsen, 1977. (Stencil)
- Hobbs, N. (Ed.) Issues in the classification of children. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1975.
- Hobbs, N. The futures of children. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1976.
- Holt, J. How children fail. New York: Pitman, 1964.
- Hopstadius, K. & Vindeland, M. Förskola-lågstadium i samverkan. Information kring studieövergången. FLIS-projektet. Länsskolnämnden i Västmanlands län, 1973. (Stencil)
- Houts, P.L. The myth of measurability. New York: Hart publishing company, inc., 1972.
- Hviid, J. Rätt att vara handikappad. Stockholm: Natur & Kultur, 1974.
- Information om elevdata. Skolöverstyrelsen och Svenska kommunförbundet. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget, 1980.
- Jacobsson, U. Förutsättningar, krav och konsekvenser för förskolans och lågstadiets personal vid samverkan. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 320, 1977.
- Jencks, C. Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Harper & Row Publisher, 1972.
- Jinneland, R. & Brandt, B. Resurser enligt det nya statsbidragssystemet. Skolstyrelsen, Burlövs kommun, 1978. (Stencil)
- Jodal, E.-B. "Så här arbetar vi ...". I: Skolöverstyrelsens handledningar. Basfärdigheter i svenska. Stockholm: LiberLäromedel, 1975. Ss 65-66.
- Johansson, B. Criteria of school readiness. Factor structure, predictive value and environmental influences. Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1965.
- Johansson, I. & Lindahl, U. Studier kring skolmognadsbegreppet och inskol-

- ning av nybörjare. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, 1972.
- Jonsson, G. Att bryta det sociala arvet. Stockholm: Tiden/Folksam, 1973.
- Jonsson, G. & Kälvesten, A.-L. 222 stockholmspojkar. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1964.
- Josephson, M., Krook, Y. & Norén, E. Arbetsformen i förskolan och på lågstadiet. En jämförande observationsstudie med utgångspunkt i Piagets utvecklingspedagogiska teori. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm, Nr 99, 1973.
- Juul, K.D. Models of remediation for behavior desordered children. Educational and Psychological Interactions (Malmö: Lärarhögskolan), No. 62, 1977.
- Kallós, D. Den nya pedagogiken. En analys av den s k dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1978.
- Klasson, L. Insyn i skolan. Stockholm: Sveriges lärarförbund, 1971.
- Knutsson, J. Stämplingsteori - en kritisk granskning. Brottsförebyggande rådet, Stockholm. Rapport nr 1, 1977.
- Krook, Y. & William-Olsson, I. Att vilja lära om förskolans och lågstadiets arbetsformer. Stockholm: Esselte Studium, 1976.
- Kvale, S. Det kvalitativa forskningsinterview. Psykologiska institut, Aarhus universitet, 1979.
- Kärby, G. Utveckling i grupp. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget, 1976.
- Köhler, E.-M. Blågul fostran. Stockholm: LiberFörlag, 1978.
- Ladberg, G. Daghem. Förvaringsplats eller barnmiljö. Vänersborg: Verdandi Debatt/Prisma, 1974.
- Ladberg, G. Utvecklingspsykologi. Lund: Gunilla Ladberg och Esselte Studium, 1978.
- Larsson, B. Statistisk dataanalys. Kompendieserien (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 21, 1977.
- Leach, D. Teachers' perceptions and "problem" pupils. Behaviour problems in school. Ed. K. Wedell. Ur Educational Review, 1977, 29(3), 188-203.
- Leijonhielm, C. Lärare i kris. Fakta och debatt. (Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm), Nr 2, 1977.
- Leimar, U. Läsning på talets grund. Lund: Gleerup, 1974.
- Lewerth, A. Att förebygga skolsvårigheter. Redovisning av kompensatoriska program i förskolegrupper. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg. Rapport nr 57, 1974.
- Liljeström, R. Uppväxtvillkor. Stockholm: LiberFörlag, 1975.
- Liljeström, R. Våra barn och andras ungar. Stockholm: LiberFörlag, 1976.
- Lindell, E. Kan den tidiga skolframgången förutsägas? Pedagogiska skrifter 235. Stockholm: Svensk Läraretidnings Förlag, 1963.
- Lindell, E. Hur barn lär sig läsa. Lund: LiberLäromedel, 1980.
- Lindh, S. Förskola-skola i samverkan. Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1980.
- Ljungblad, T. Höstproven Manual. Stockholm: Skandinaviska Testförlaget, 1968.
- Ljungblad, T. Nybörjarformuläret. Manual. Stockholm: Skandinaviska Testför-

- laget, 1969.
- Ljungblad, T. Skolstarten. Stockholm: Esselte Studium/Uniskol, 1974.
- Ljungblad, T. Förskola-lågstadium i samverkan. Länsskolnämnden i Västmanlands län, 1977.
- Ljungblad, T. Förskola-grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Göteborg studies in educational sciences 33. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis, 1979.
- Loman, B. Barnspråk i klassamhälle. Lund: LiberLäromedel/Gleerup, 1974.
- Lundberg, S., Selander, S. & Öhlund, U. (Red.) Jämlikhetsmyt och klassherlaväde. Lund: Bo Cavefors Bokförlag, 1976.
- Lundén, A. & Näsman, E. Elevvård till vems bästa? En sociologisk närstudie av beslutsfattandet i en grundskolas elevvård. Stockholm: Prisma, 1980.
- Lundgren, U.P. Undervisningsforskning, några frågeställningar och utvecklingslinjer. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet. Rapport nr 106, 1974.
- Lärrarroll-lärarytelse. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget/LiberTryck, 1976.
- Löfgren, H. Lärarnas arbetsmiljö. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet, 1980.
- Magne, O. Matematiksvårigheter. Pedagogiska skrifter 253. Stockholm: Sveriges lärarförbund, 1973.
- Magne, O. A new concept of handicap? Särtryck och småtryck (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 233, 1977. (a)
- Magne, O. Forskning och försöksverksamhet i internationell specialpedagogik; en översikt. Pedagogisk dokumentation (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 45, 1977. (b)
- Malmquist, E. Läsvårigheter på grundskolans lågstadium. Experimentella studier. Forskningsrapporter från Statens Försöksskola i Linköping, Nr 13. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget/Liber, 1969. (a)
- Malmquist, E. Läs- och skrivsvårigheter hos barn. Lund: Gleerup, 1969. (b)
- Malmquist, E. Läs och skrivsvårigheter hos barn. Lund: LiberLäromedel, 1977.
- Marklund, S. Skolans disciplinproblem i relation till uppfostringsattityder bland föräldrar och lärare. Licentiatavhandling vid Stockholms högskola, 1956.
- Marklund, S. Vår nya skola. Stockholm: Bonniers, 1972.
- Marton, F. & Svensson, L. Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, Nr 158, 1978.
- Maslow, A.H. Toward a psychology of being. New York: VanNostrand Reinhold, 1968.
- Mauritzson, M. & Westerlund, G. SOS-projektet 26. Grundskoleelevers inställning till milt avvikande beteende. Psykologexamensuppsats. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, Nr 89, 1976.
- Mylov, P. & Jørgensen, P. Indskolning, udvikling og parathed. Copenhagen: Nordisk Forlag, 1977.
- Nash, R. Teacher expectations and pupil learning. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- Nie, N.H. m fl. Statistical package for the social sciences. (2nd ed.)

- New York: McGraw-Hill book company, 1975.
- Nord-Larsen, M. & Vedel-Petersen, J. Tabere i skolen. Ur The Danish National Institute of Social Research, No. 69, 1976.
- Ofstad, H. Vårt förakt för svaghet. Stockholm: Prisma, 1972.
- Olofsson, B. Vad var det vi sa! Stockholm: Utbildningsförlaget, 1971.
- Orring, J. Tidigare skolstart. Fackläraren, 1976, 16(1), 9.
- Oskarsson, K. Lärares arbetsmiljö. Sociologiska institutionen, Uppsala universitet, 1977.
- Peterson-Bergström, G. Föräldrar som resurs - Intervjuer med föräldrar till nybörjare. Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet. Uppsats nr 62, 1980.
- Plowden Report. Children and their primary schools. London: Her Majesty's Stationery office, 1967.
- Pluckrose, H. Öppen skola, öppet samhälle. Lund: Rabén & Sjögren, 1976.
- Raundalen, T.S. Barnens vardag. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1979.
- Regeringens proposition 1975/76:39. Skolans inre arbete. Stockholm, 1976.
- Regeringens proposition 1978/79:180. Läroplan för grundskolan. Stockholm, 1979.
- Reisby, K. Børnehaveklasse - tilbud, men om hvad. Tidskrift för Nordisk förening för pedagogisk forskning, 1980, 1(3), 16-25.
- Ringskog, I. Uppföljning i skolsituationen av barn med diagnosen MBD inom Göteborgs kommun. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1980.
- Rist, R.C. Student class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. Harv. educ. Rev., 1970, 12(40), 411-451.
- Rogers, C.R. Some implications of clientcentered counselling for college personnel work. Educational & Psychological Measurement, 1948, 8, 540-549.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. Pygmalion in the classroom. New York: Holt & Rinehart, 1968.
- Rudvall, G. Växlande gruppstorlek och lagundervisning (VGL): Bakgrund och problem. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 170, 1975.
- Rydén, L. & Hill, A. Skolstart: Redovisning av intervjuer med lärare och föräldrar kring skolanpassning, kamratrelationer, m m. Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, 1979.
- Sack, T. & Sack, K. Attitudes of teachers and mental hygienists about behavior problems of children. Psychology in the Schools, 1974, (11), 445-448.
- Sandgren, B. Kreativ utveckling. En empirisk studie av kognitiv utveckling samt kritisk analys av intelligensbegreppen. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1974.
- Schill, B. Ideal och realitet i dagens förskollärarytbildning. Stockholm: Akademiförlaget, 1973.
- Schrag, P. & Divoky, D. The myth of the hyperactive child. New York: Pantheon Books, 1975.
- Schwebel, M. m fl. Piaget i skolan. Stockholm: Aldus, 1975.
- Schyl-Björman, G. Förskolan som terapeutisk miljö. Lund: LiberLäromedel, 1976.

- Siegel, S. Nonparametric statistics for the behavioral sciences. New York: McGraw-Hill, 1956.
- Silberman, M.L., Allender, J.S. & Yanoff, J.M. The psychology of open teaching and learning. Boston: Little, Brown & Co. Inc., 1972.
- Sjølund, A. Børnehavens og vuggestuens betydning for barnets udvikling. Socialforskningsinstituttets publikationer. I kommission hos Teknisk forlag. København, 1969.
- Sjølund, A. Sovjetisk førskolepedagogik. Lund: LiberLäromedel, 1978.
- Sjølund, C. & Johansson, S.-O. Samhällets barnomsorg. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1977.
- Skinner, B.F. Undervisningsteknologi. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1969.
- Skolans inre arbete. Utbildningsutskottets betänkande 1975/76:30. Stockholm, 1976.
- Skolestart. Betaenkning nr 789. Utbildningsministeriet. København, 1977.
- Skolöverstyrelsen. Läroplan för grundskolan. Lgr 69. Allmän del. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1969.
- Skolöverstyrelsen. Läroplan för grundskolan. Specialundervisning. Supplement. Lgr 69. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1973. (a)
- Skolöverstyrelsen. Läroplan för grundskolan. Skolstarten. Supplement Lgr II. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1973. (b)
- Skolöverstyrelsen. Specialundervisning i Sverige 1976. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget, 1976.
- Skolöverstyrelsen. Dit syftar elevvården. Läroplansdebatt. Specialutgåva av pedagogiska meddelanden från skolöverstyrelsen. Nr 5, 1977, 10-11.
- Skolöverstyrelsen. Förslag till förändring av grundskolans läroplan. Stockholm: Skolöverstyrelsen/Liber Utbildningsförlaget, 1978. (a)
- Skolöverstyrelsen. Läroplan för grundskolan. Lgr 69. Tillägg och ändringar från 1 juli 1978. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1978. (b)
- Skolöverstyrelsen. Läroplan för grundskolan. Lgr 80. Mål och riktlinjer för grundskolan. Stockholm: LiberTryck, 1980.
- Snow, R. Unfinished Pygmalion. Contemp. Psychol., 1969, 14, 197-199.
- Socialdepartementet. Barnomsorgsgruppen. PM nr 10. Uppsökande verksamhet bland barn och barnfamiljer. 1974.
- Socialstyrelsen. Arbetsplan för förskolan. Del I och II. Stockholm: Socialstyrelsen/LiberFörlag, 1975.
- Socialstyrelsen anser om förskolan 1978:2. Stockholm: Socialstyrelsen, 1978.
- Socialstyrelsen. Remisshandling. Barn med behov av särskilt stöd enligt § 6 i barnomsorgslagen. Stockholm: Socialstyrelsen, 1979.
- Stangvik, G. Effekter av specialundervisning. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg. Rapport nr 18, 1970.
- Stangvik, G. Self-concept and school segregation. Göteborg studies in educational sciences 28. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis, 1979.
- Statens offentliga utredningar. Förskolan, del I och II. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. SOU 1972:26,27. Stockholm: Socialdepartementet, 1972.
- Statens offentliga utredningar. Socialutredningen. SOU 1974:39. Stockholm: Socialdepartementet, 1974.

- Statens offentliga utredningar. Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete - SIA. SOU 1974:53. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1974.
- Statens offentliga utredningar. Samhället och barns utveckling. Rapport nr 1 från Barnmiljöutredningen. Liljeström, R. (Red.) SOU 1975:31. Stockholm, 1975.
- Statens offentliga utredningar. Barns uppfostran och utveckling. Delrapport nr 3 i Barnmiljöutredningen. Köhler, E.-M. (Red.) SOU 1975:33. Stockholm: Liber, 1975.
- Statens offentliga utredningar. Samverkan i barnomsorgen. Betänkande från arbetsgruppen för samhällets barnomsorg. SOU 1975:67. Stockholm: Socialdepartementet, 1975.
- Statens offentliga utredningar. Lärare för skola i utveckling. Betänkande avgivet av 1974 års lärarutbildningsutredning. SOU 1978:86. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1978.
- Strategies of compensation: A review of educational projects for the disadvantaged in the United States. Paris: OECD, CERI, 1971.
- Stukát, K.-G. Prövning av hypotetisk faktorstruktur hos nybörjare. Pedagogisk forskning, 1965, 1, 1-16.
- Stukát, K.-G. Lekskolans inverkan på barns utveckling. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1966.
- Stukát, K.-G. Svenskt FoU inom specialpedagogiken. I: FoU inom specialundervisningen. Samspecprojektet, Nr 4, 1976.
- Svenning, G. & Svenning, M. Daghemmet, jämlikheten och klassamhället. Lund: LiberLäromedel, 1979.
- Svensk författningssamling. Barnomsorgslagen, SFS 1976:381.
- Svensk författningssamling. Sekretesslagen, SFS 1980:100.
- Sverud, K.-A. & Ernestam, O. (Red.) Perspektiv på förskolan. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1978.
- Thorsell, S. Försök i förskolan. Socialstyrelsen. Lund: LiberLäromedel, 1979.
- Tjellström, S. Förskollärares och småskollärares bedömning av fyra aspekter på 6-7-åriga barns emotionella och sociala beteende. Barnpsykologiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm, 1967.
- Ullman, C.A. Identification of maladjusted school children. Monograph No. 7. Washington, U.S.: Public Health Service, 1952.
- Valentin, C.W. The normal child and some of his abnormalities. London: Penguin, 1968.
- Vejleskov, H. Skolestarten fra et udviklingspsykologisk synpunkt. Dansk pædagogisk tidsskrift, 1974, 22(1), 26-36.
- Vejleskov, B. Specialundervisning i førskolen. Evaluering af et nordisk projektarbejde. Nordisk ministerråd, sekretariatet for nordisk kulturelt samarbejde. København, 1977.
- Vernon, P.E. Personality tests and assessment. London: Methuen & Co., 1962.
- Viklund, M. Barnen behöver oss. Stockholm: Socialstyrelsen/Lund: LiberLäromedel, 1978.
- Warnock, H.M. Special educational needs. Report of the committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people. London: Her Majesty's Stationery office, 1978.

- Westbury, I. & Bellack, A.A. Research into classroom processes. New York: Teacher College Press, 1971.
- Wickman, E.K. Children's behaviour and teacher's attitudes. New York: Commonwealth Fund, 1928.
- Wickström, U. Uppsökande verksamhet rörande barn med behov av särskilt stöd. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Mölndal, 1976.
- Wiechel, A. Inskolning av barn som deltagit i samverkan förskola-lågstadium. En delrapport från FÖL-projektet. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 311, 1976.
- Wiechel, A. Barn med särskilda behov av stöd och stimulans. Förskollärares, lågstadielärares, psykologteams och skolpsykologers åsikter. En studie inom projektet "Samverkan förskola-lågstadium" (FÖL). Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 360, 1979.
- Wiechel, L. En rollpedagogisk granskning. Särtryck och småtryck (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 247, 1978.
- William-Olsson, I. Kognitiva funktioner hos emotionellt störda förskolebarn. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm, 1973.
- William-Olsson, I. Emotionellt störda barn i förskolan. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm, 1974.
- William-Olsson, I. Barn i grupper. Utgivet av norsk OMEP. Norsk Samband For Småbarnsopppfostring. En seminarierapport, 1976.
- Woody, R.H. Behaviour problem children in the schools. New York: Meredith Corporation, 1969.
- Yearbook of special education. Chicago: Marquis Academic Media, 1977-78.
- Zaporozets, A.V. The pedagogical and psychoanalytical problems of child preparedness for school. Tidskrift för Nordisk förening för pedagogisk forskning, 1980, 1(3), 4-11.
- Österling, O. The efficacy of special education. Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1967.

Bilagor

Intervjufrågor till lågstadielärare vilka tagit emot fem eller flera barn,
som i förskolan deltagit i samverkan

1. Jag skall be Dig skatta barnen utifrån om Du tycker barnen haft en lätt eller svår inskolning. Du får betrakta 3:an som normal inskolning.
 - a. På vilket sätt har dessa elever haft en lätt inskolning?
 - b. På vilket sätt har dessa elever haft en svår inskolning?
2. Hur tycker Du den här klassen som helhet varit att inskola?
3. Har Du märkt om några barn haft särskilt lätt att finna sig tillrätta i skolan? På vilket sätt? Namn?
4. Har Du märkt om några barn haft särskilt svårt att finna sig tillrätta i skolan? På vilket sätt? Namn?
5. Som Du vet har de här barnen (visar namnlista) haft samverkan med skolan under förra läsåret. Tycker Du att de här barnen som grupp skilt sig från de andra under inskolningen? I så fall på vilket sätt?
6. Har Du lagt märke till om dessa barn har hållit ihop?
7. Vad tycker Du är det viktigaste med inskolningen?
8. Hur många gånger har Du tagit emot en förstaklass?
9. Tycker Du den här klassen skiljer sig från andra förstaklasser Du inskolat?
10. Hur många år har Du varit ute som lärare?
11. Ofta finns det en allmän uppfattning om elever i en viss skola bl a beroende på vilka bostadsområden barnen kommer ifrån. Finns det någon sådan allmän uppfattning om barnen i den här skolan? I så fall vilken?
12. Som Du vet infördes den allmänna förskolan från 1 juli 1975. Vilken betydelse för barnens inskolning tror Du det kan få att de flesta barn har gått i förskola?
13. Vilken inverkan tror Du att införandet av den allmänna förskolan kommer att få för undervisningen på lågstadiet?

Intervjufrågor till förskollärare angående "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

Allmänt

1. Hur länge har Du varit på den här förskolan?
2. Hur länge har Du varit ute som förskollärare?
3. Hur många barn har Du i Din barngrupp? (Syskongrupp eller ej.)
4. Hur tycker Du barngruppen som helhet är att arbeta med?
5. Hur fungerar barnen tillsammans? (Ev problem.)
6. Hur fungerar lokalerna? (Ev problem.)
7. Hur mycket personal finns det till barngruppen? (Lärarkandidater? praktikanter? m fl. Behov av ytterligare personal?)
8. Hur fungerar samarbetet med personalen? (Planeringssammanträden, uppläggning av arbetet, samarbete kring enskilda barn, lösning av problem.)
9. Hur fungerar samarbetet och kontakten med föräldrar? (Hur sker kontakterna? Föräldramöten? Ev problem?)
10. Kan Ni få råd och hjälp utifrån om det uppstår problem på förskolan angående barnen, personalen eller föräldrarna? I så fall på vilket sätt? (Hur fungerar den? När fick Du sist hjälp utifrån?)
11. Ofta finns det "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" i förskolan. Tycker Du att Ni på förskolan har tillräckligt med kunskaper och resurser för att rätt kunna bemöta dessa? Om inte, vad saknas? (I fråga om grundutbildning, fortbildning, kunskap om enskilda barn, material, personal m m.)

Barn med särskilda behov av stöd och stimulans

12. I barnstugeutredningen talar man om "barn med särskilda behov av stöd och stimulans". Du har i Din barngrupp de här barnen (visar lista). Tycker Du att det är något av dem som kan räknas dit? (För varje barn som nämns ställs nedanstående frågor:)
 - a. Varför? Vad kännetecknar honom/henne.
 - b. Känner Du till något, som kan förklara varför han/hon behöver denna särskilda hjälp?
 - c. Försöker Ni på förskolan stödja honom/henne? Hur? (med hjälp av vuxna, material m m)
 - d. Samarbetar Ni med föräldrarna i detta arbete?
 - e. Får Ni någon extra hjälp utifrån (av psykolog, kurator m fl) för att kunna hjälpa barnet?

Skolan

13. Tror Du några barn i Din barngrupp kommer att få svårigheter i skolan? I så fall vilka slag av svårigheter?
14. Vad tror Du man skulle kunna göra i ett samarbete med skolan för att förebygga dessa?
15. Tycker Du att man i förskolan ska förbereda barnet för skolan? I så fall hur?

16. Tycker Du att man i förskolan ska försöka förebygga svårigheter i skolan. I så fall hur?
17. Hur mycket information tycker Du förskolan ska ge till skolan angående enskilda barn?
18. Hur tycker Du denna information ska förmedlas?

Definition av "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

19. Begreppet "barn med särskilda behov av stöd och stimulans" är ett vitt begrepp. Vad tycker Du kännetecknar dessa barn?

Interviewfrågor till socialförvaltningens förskoleteam

1. Vilka arbetsuppgifter har teamet? Hur försöker Ni fullfölja dem?
2. Hur sker kontakten mellan Er och förskolorna? Vem tar initiativet till kontakter?
3. Hur samarbetar Ni med personalen på förskolorna?
4. Sker det något samarbete med andra team och andra institutioner?
(Ex PBU, barnavårdscentraler m m)
5. Vilka åtgärder vidtas för att hjälpa "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"? Vilka resurser finns för olika åtgärder?
6. Har Ni kontakt med barnens föräldrar? Hur sker dessa kontakter?
7. Anser Ni att Ni på ett tillfredsställande sätt kan fullgöra de uppgifter Ni har inom de nuvarande ramarna för Ert arbete? Har Ni några önskemål angående förändringar som skulle förbättra Era arbetsmöjligheter?
8. Vad anser Ni kännetecknar "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"?

Interviewfrågor till lågstadielärare som lå 1975/76 tagit emot barn som under sin förskoletid deltagit i FÖL-projektet

Har någon eller några av Dina "FÖL"-barn (finns på lista läraren fått)

1. haft problem som tagits upp vid elevvårdskonferens? (Vilka slags problem, beslöts några åtgärder vid konferensen, vilka i så fall?)
2. fått någon form av extra lärarinsatser (t ex specialundervisning, in-vandrarundervisning?)
3. haft behov av extra stöd och stimulans som Du själv försökt ge inom klassens ram? (Vilket slag av extra stöd och stimulans, resultat?)
4. Är det någon eller några av de här barnen, som Du anser vara barn med särskilda behov av stöd och stimulans? Vilka? Varför?
5. Om Du tänker på barn i allmänhet, vilka barn tycker Du har särskilda behov av stöd och stimulans?

Intervjufrågor till skolpsykologer angående "barn med särskilda behov av stöd och stimulans"

Psykologens arbetssätt

1. Vilka arbetsuppgifter upptar mest av Din tid?
2. Hur sker kontakten med lärarna?
Vem tar initiativ till kontakt?
Skär kontakter endast då problem uppstått?
3. Hur sker samarbetet med lärarna?
4. Finns kontakter med barnens föräldrar? På vilket sätt sker dessa?
Av vilka orsaker?
5. Finns samarbete med andra institutioner? (Förskola, socialförvaltning, PBU, BVC m m.)
Hur sker i så fall dessa kontakter? (Regelbundna kontakter eller inte?)
6. Vilka rutiner finns vid nybörjarnas skolstart vid Dina skolor?
7. Vad tycker Du är det viktigaste med inskolningen?
a. vad innebär en lätt inskolning?
b. vad innebär en svår inskolning?

Angående FÖL-barn

(Utgångspunkt för dessa frågor är en lista på de berörda barnen.)

9. Är det några av de här barnen som Du kommit i kontakt med?
(För de barn som nämns ställs följande frågor:)
a. Av vilken anledning?
b. Har barnets problem diskuterats på elevvårdskonferens?
c. Har några särskilda åtgärder vidtagits för att hjälpa honom/henne?
(Inom eller utom skolan t ex specialundervisning, omplacering, stöd inom klassens ram.) När sattes dessa eventuella åtgärder in?
d. Har Du varit i kontakt med barnens föräldrar? Vem tog initiativet?
e. Har Du följt upp effekter av eventuella åtgärder?
f. Har Du haft personlig kontakt med barnet?
10. Är det några av de här barnen Du anser vara barn med särskilda behov av stöd och stimulans? Vilka? Varför?

Övrigt

11. Tycker Du att Du på ett tillfredsställande sätt kan fullgöra de uppgifter Du har inom de nuvarande ramarna för Ditt arbete? Har Du några önskemål på förändringar som skulle förbättra Dina arbetsmöjligheter?
12. Om Du tänker på barn i allmänhet. Vilka barn tycker Du har särskilda behov av stöd och stimulans?

Bedömaröverensstämmelse vid kategorisering av intervjusvar

De kategoriseringar som jag gjort av vissa intervjusvar har jämförts med en medbedömares, en forskningsassistentens vid institutionen. Denne fick först ta del av de kategoribeskrivningar som återges i del II, avsnitt 2.3.3.

Nedanstående urval av svar användes vid subjektivitetskontrollen:

1. Svar på frågan vad som allmänt avses med "barn med särskilda behov"
 - a. Samtliga förskollärares svar 23 st
 - b. Slumpvis uttagna lågstadielärarsvar 20 st (av 80)
2. Svar på frågan varför vissa barn i den aktuella barngruppen ansetts vara "barn med särskilda behov"
 - a. Förskollärare och lågstadielärares beskrivningar av samtliga barn de varit överens om var "barn med särskilda behov" 20 st
 - b. Slumpvis uttagna beskrivningar av barn som haft svårigheter endast enligt förskollärarna 11 st (av 35)
 - c. Slumpvis uttagna beskrivningar av barn som haft svårigheter endast enligt lågstadielärarna 10 st (av 53)

Överensstämmelsen var denna utifrån ovan beskrivna fall:

	Antal kategorier för A och B		Kategorier hos B gemensamma med A		Kategorier endast hos A eller B	
	A	B	%		A	B
1. a	92	96	92	100	0	4
b	73	73	70	96	3	3
2. a	125	140	121	96	5	19
b	33	33	32	97	1	1
c	21	21	19	91	2	2
	344	363			11	29

Bedömare B har generellt sett utnyttjat fler kategorier än A. Detta gäller särskilt i fall 2.a där antalet kategorier för både A och B är högre än i övriga fall. De båda bedömarna kan sägas visa en god samstämmighet.

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA

SERIES ALTERA

1. Edlund, Sven: Diskussionen om begåvningsurvalet under reformations- och stormaktstiden. I. 1947.
2. Agrell, Jan: Nyinrättade professurer inom filosofiska fakulteten i Lund under 1800-talets första hälft. 1949.
3. Smith, Gudmund: Psychological Studies in Twin Differences. 1949.
4. Husén, Torsten: Om innebörden av psykologiska mätningar. 1949.
5. Smith, Gudmund: Interpretations of Behaviour Sequences. 1952.
6. Johannesson, Ingvar: Studier av sociala relationer mellan barn i folkskoleklasser. 1954.
7. Kragh, Ulf: The Actual-Genetic Model of Perception-Personality. 1955.
8. Bjerstedt, Åke: Interpretations of Sociometric Choice Status. 1956.
9. Werdelin, Ingvar: The Mathematical Ability. Experimental and Factorial Studies. 1958.
10. Werdelin, Ingvar: Geometrical Ability and the Space Factors in Boys and Girls. 1961.
11. Borg, Gunnar A. V.: Physical Performance and Perceived Exertion. 1962.
12. Lindell, Ebbe: Den svenska rättskrivningsmetodiken. 1964.
13. Bokander, Ingvar: Stereoscopically Induced Perceptual Conflict between Facial Photographs. 1968.
14. Bjerstedt, Åke: Twelve Years of Educational and Psychological Research in Sweden: A Bibliography. 1968.
15. Larsson, Bernt: Bayes Strategies and Human Information Seeking. 1968.
16. Bjerstedt, Åke: Educational Technology. Instructional Programming and Didakometry. 1972.
17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. Examples of Methods Applied to Teacher Trainers. 1972.
20. Sjöbäck, Hans: The Psychoanalytic Theory of Defensive Processes. 1973.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis for the Planning of Training. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
24. Bjerstedt, Åke: Social Development and Training in School. 1974.
25. Alwall, Ellen: The Religious Trend in Secular English-Irish Schoolbooks 1850-1861 and 1871-1880. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygds kunskap i årskurs 3. 1975.
28. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
30. Westerlundh, Bert: Aggression, Anxiety and Defence. 1976.
31. Jernryd, Elisabeth, "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
32. Bierschenk, Bernhard & Bierschenk, Inger: A System for a Computer-Based Content Analysis of Interview Data. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
35. Bergsten-Brucefors, Agneta: Intelligence Patterns and their Relation to Social Background. 1976.
36. Bjerstedt, Åke: Explorations in Creativity. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
38. Bierschenk, Bernhard: Simulating Strategies of Interactive Behaviour. 1978.
39. Drakenberg, Margareth: Förändringar i prestationsprocessen. 1978.
40. Flinck, Rune: Correspondence Education Combined with Systematic Telephone Tutoring. 1978.
41. Norberg, Astrid: Uppfostran till underkastelse. 1978.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
43. Eriksson, Mona: Utbildningspraktik. Om utbildning med handledda klient- och patientkontakter på högskolenivå. 1978.

44. Hagberg, Bo: Cognitive Impairment and Personality Change in Relation to Brain Dysfunction. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. En översikt över perioden 1646–1866 och en antydan om den fortsatta utvecklingen. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la grammaire française en Suède. II. Analyse systématique et méthodologique. 1978.
47. Carlsson, Bertil: Två utbildningsprojekt. En redovisning av arbetet att profilera verksamheten vid en nystartad svensk högskola. 1979.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupil's Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
49. Maximilian, V. Alexander: Functional Changes in the Cortex during Mental Activation: Applications of rCBF Measurements in Neuropsychological Research. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education: A Survey of the Literature and Three Investigations – A summary. 1980.
51. Prohovnik, Isak: Mapping Brainwork: Theoretical and methodological considerations in applying the regional CEREBRAL BLOOD FLOW method to neuropsychology. 1980.
52. Bååth, John A.: Postal Two-Way Communication in Correspondence Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
54. Bjerstedt, Åke: (Ed.) Swedish Educational Research in the Early Eighties. 1981.
55. S. M. Maini: Explorations in the Psychology of the Research Process. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.

